DOCUMENT RESUME

ED 256 169 FL 014 990

AUTHOR Rodriguez, Rodolfo, Comp.
TITLE Los padres como consejeros o coparticipes en la toma de decisiones. Serie E: El logro de la participacion de los padres, cuaderno III. Edicion para el estudiante. Cuadernos para el entrenamiento de maestros de educacion bilingue. (Parents as Advisors or Participants in Decision Making. Series E: Success with Parent Participation, Book III. Student Edition. Bilingual Education Teacher Training Packet).
INSTITUTION Evaluation, Dissemination and Assessment Center, Dallas.
SPONS AGENCY Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs (ED), Washington, DC.
PUB DATE 82
NOTE 184p.; For teacher edition, see ED 228 869.
PUB TYPE Guides - Classroom Use - Guides (For Teachers) (052)
LANGUAGE Spanish

EDRS PRICE MF01/PC08 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Bilingual Education; *Bilingual Teachers; *Decision Making; Federal Legislation; Federal Regulation; Instructional Materials; *Parent Participation; *Parent Student Relationship; *Teacher Education Curriculum

ABSTRACT

The student version of a learning module for teacher training in bilingual education is one of three focusing on promoting parent participation in the school system, and concentrates specifically on the role of parents as counselors and co-participants in decisionmaking. An introductory section discussing the overall objectives of the materials is followed by two units, each consisting of several readings with self-testing materials and suggested activities. The readings concern such topics as minority group involvement in education, the parent role in education, compensatory education in educational planning, parent-teacher conferences, current understanding of the advantages to students of parent involvement, parent participation in bilingual programs, federal requirements regarding participation, pressure groups, and the Chicago parent leadership training program. Lists of information sources, relevant ERIC document abstracts, and selected bibliographies are also included. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED256169

Cuadernos para el entrenamiento de maestros de educación bilingue

FL014990

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official NIE position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

EDAC

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

edición para el estudiante

Evaluation
Dissemination and
Assessment Center

CUADERNO III:

LOS PADRES COMO CONSEJEROS O COPARTICIPES EN LA TOMA DE DECISIONES

The project reported herein was performed pursuant to a Grant from the U.S. Department of Education, Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs. However, the opinions expressed herein do not necessarily reflect the position or policy of the U.S. Department of Education, and no official endorsement of the U.S. Department of Education should be inferred.

This publication was printed with funds provided by Title VII of the Elementary and Secondary Education Act of 1965, as amended by Public Law 95-561.

Published by
Evaluation, Dissemination and Assessment Center—Dallas
Dallas Independent School District
Dallas, Texas 75204
(214) 742-5991

COPYRIGHT © 1982

SERIE E:

LOGRO DE LA PARTICIPACION DE LOS PADRES

CUADERNO III:

LOS PADRES COMO CONSEJEROS O COPARTICIPES EN LA TOMA DE DECISIONES

desarrollado por:

Dr. Rodolfo Rodríguez

TABLA DE CONTENIDO

PANORAMA DEL CUADERNO III

Cuadernos de entrenamiento de maestros de educación bilingüe . . . ix

Introducción al cuaderno III xiii

Exposición razonada xv

Objetivos xvii

Pre-examen xix

UNIDAD I

UNA INTRODUCCION A LA PARTICIPACION DE LOS PADRES

Exposición razonada 3

Objetivos 5

Definición de términos 7

Materiales y equipo 9

Actividades de aprendizaje 11

Lectura #1 - La participación de ciudadanos minoritarios en la educación: Una introducción 15

Lectura #2 - Una descripción de tres importantes papeles o roles de los padres en la educación 21

Lectura #3 - Los modelos de Déficit y de Reforma Escolar y su efecto en la planificación y ejecución de los programas de participación de los padres 27

Auto-revisión # 1 - Actividades recomendadas para los padres 33

Auto-revisión #2A - Modelo de una encuesta sobre los intereses de los padres 35

Auto-revisión #2B - Carta para reclutar a los padres 37

Lectura #4 - El maestro y las conferencias entre padres y maestros 39

Lectura #5 - Las conferencias entre padres y maestros 49

Auto-revisión # 3 - Selección de lo que se debe hacer y no hacer en las reuniones entre padres y maestros 53

Lectura #6 - La participación de los padres y el aprovechamiento del niño: El estado de conocimientos 55

Auto-revisión #4 - Puntos claves sugeridos para discutir el estado de las investigaciones relacionadas a la participación de los padres. 65

Auto-revisión #5 - Lista en inglés/español de términos comunes, conceptos y frases relacionados con la participación de los padres 69

Bibliografía anotada (en inglés) 71

UNIDAD II

LA PARTICIPACION DE LOS PADRES EN LA TOMA DE DECISIONES EN LA EDUACACION

Exposición razonada 77

Objetivos 79

Definición y términos 81

Materiales y equipo 83

Actividades de aprendizaje 85

Lectura #7 - La participación de los padres en los programas de educación bilingüe 87

Lectura #8 - Un análisis de requerimientos federales para la participación de los padres en la educación bilingüe 101

Lectura #9 - Los grupos de presión 107

Actividades sugeridas para la lectura #9 141

Auto-revisión #6 - Respuestas sugeridas para las preguntas A y B 145

Guía de observación # 1 - Lista de verificación para estimar el poder potencial de los padres. 147

Guía de observación # 2 - La tipología RLTL 149

Hoja de datos # 1 - Muestra de reglamentos 151

Lectura #10 - El programa de entrenamiento en liderazgo para los padres de Chicago 155

Hoja de datos # 2 - Lista en inglés/español de términos comunes, conceptos y frases relacionados a la participación de los padres 173

Fuentes de información sobre la participación de los padres 175

Abstractos de los documentos ERIC sobre la participación de los padres (en inglés) 177

Bibliografía seleccionada 185

Postexamen 187

Cuadernos de entrenamiento de maestros de educación bilingüe

Los cuadernos para el entrenamiento de maestros de educación bilingüe desarrollados por el "Center for the Development of Bilingual Curriculum-Dallas" se dirigen a cinco amplias áreas de necesidad en el campo de la educación bilingüe:

Serie A: Planeamiento, ejecución y evaluación del programa bilingüe

Serie B: Adquisición de destreza idiomática, evaluación y conducta comunicativa.

Serie C: La enseñanza de las matemáticas, ciencias y estudios sociales

Serie D: El enseñar a escuchar, a hablar, a leer y a escribir

Serie E: El logro de la participación de los padres

Estos materiales están elaborados con el fin de utilizarse en instituciones universitarias, en centros de servicios pedagógicos y en distritos escolares locales que tengan programa de entrenamiento para maestros. Fueron desarrollados con la ayuda de expertos en los campos pertinentes a la educación bilingüe y del entrenamiento de maestros.

La Serie A trata del tema crítico del planeamiento, ejecución y evaluación eficaz de programas de educación bilingüe. Se incluyen muestras de instrumentos de evaluación e indicaciones para su uso. La Serie B contiene información sobre el estado actual de las teorías e investigaciones que conciernen a la educación bilingüe, a la adquisición de un segundo idioma y a la capacidad de comunicación, así como a modelos de enseñanza y técnicas de evaluación que reflejan dichas teorías e investigaciones. La Serie C, presenta contenido, métodos y materiales para la enseñanza eficaz en las áreas de contenido de materia de matemáticas, ciencias y estudios sociales. Se incluye vocabulario técnico así como información sobre aquellos aspectos que raramente se tratan en cursos básicos para estudiantes monolingües de las

diferentes materias académicas. La Serie D presenta el área de contenido de artes del lenguaje, específicamente conocimientos y destrezas esenciales para enseñar a escuchar, a hablar, a leer y a escribir en el aula bilingüe. El contenido de la Serie E, está diseñado para llevar a cabo una participación eficaz de los padres dentro del sistema escolar y para el desarrollo de las destrezas y conocimientos inherentes al proceso de tomar decisiones.

Cada cuaderno de la serie contiene una "Edición para el maestro" y una "Edición para el estudiante". En general, el material para el maestro incluye objetivos para la actividad de aprendizaje, requisitos previos, procedimientos sugeridos, vocabulario o glosario de terminología bilingüe, bibliografía, e instrumentos de evaluación, así como todo el material correspondiente a la "Edición del estudiante". Los materiales del estudiante pueden comprender tareas del lectura, casos de estudio, reportes escritos, trabajos fuera del aula u otro contenido pertinente. Los procedimientos de enseñanza pueden incluir la observación en la clase, la enseñanza por medio de los alumnos, seminarios, conferencias o pequeñas sesiones de enseñanza.

El siguiente cuadro ilustra las áreas de capacidad, idiomas y población a servir.

AREAS DE CAPACIDAD, IDIOMA DE INSTRUCCION
Y POBLACION ESTUDIANTIL A SERVIR

	AREAS DE CAPACIDAD	IDIOMA	POBLACION A SERVIR
SERIE A.	Planeamiento, ejecución y evaluación del programa bilingüe	inglés	Para supervisores primordialmente
SERIE B.	Adquisición de destreza idiomática, evaluación y conducta comunicativa	español/ inglés	Para maestros y supervisores primordialmente
SERIE C.	La enseñanza de las matemáticas, ciencias y estudios sociales	español/ inglés	Para maestros y para profesionales primordialmente
SERIE D.	El enseñar a escuchar, a hablar, a leer y a escribir	español/ inglés	Para maestros y para profesionales primordialmente
SERIE E.	El logro de la participación de los padres	español	Para maestros, padres y enlaces con la comunidad primordialmente

Además de los materiales descritos, este Centro ha desarrollado un Sistema de administración destinado para utilizarse en conexión con los cuadernos de las series. También están disponibles cuatro cuadernos de entrenamiento con materiales prácticos que los estudiantes que entrenan para maestros pueden llevar a casa o al salón de clase.

El diseño de los materiales toma en cuenta los diferentes niveles de aprovechamiento linguístico en español y los diversos niveles de conocimiento y preparación académica a través de la selección de tareas y procedimientos. Se provee una variedad de métodos para poner a prueba la información y las destrezas enseñadas en situaciones reales o simuladas, conjuntamente con los procedimientos que permiten al instructor llenar las necesidades y estilos de aprendizaje individuales. En general, los materiales son adaptables como fuentes de información sobre tópicos o como complementos a otros materiales, textos o programas de estudio. Estos materiales proveen un modelo que los aprendices de maestro pueden imitar en sus propias aulas.

Se espera que los maestros universitarios encuentren estos materiales de interés y que les sean útiles en la preparación de mejores maestros para el aula bilingüe.

Como parte del movimiento actual por fortalecer la atracción del proceso de enseñanza y aprendizaje para los estudiantes lingüística y culturalmente diferentes, los maestros han encontrado que es necesario ampliar su participación cívica más allá de los consejos de educación tradicionales. Los programas que se han desarrollado como resultado de la extensión de las escuelas a sus comunidades inmediatas han sido apropiadamente dirigidos hacia la participación de los padres de los estudiantes. La legislación establecida por el gobierno federal—tal como la Ley de Primaria y Secundaria (Elementary and Secondary Act) de 1965—ha provisto un impulso significante a esta reciente ola de interés en los programas de participación de los padres y ha influido, en gran medida, la forma e índole de la actividad de los padres en las escuelas. En programas tales como la educación bilingüe, por ejemplo, los padres han prestado ayuda como paraprofesionales pagados o voluntarios en la escuela, han participado en entrenamiento de eficacia paterna y, finalmente, han tomado roles o papeles de asesores o ejecutores de decisiones en la planificación y ejecución de programas. El impulso de motivación detrás del esfuerzo general de participación ha sido la convicción que la participación de los padres puede tener un impacto favorable en el aprendizaje por parte de los estudiantes.

Exposición razonada

Con el advenimiento de la Ley de Educación Primaria y Secundaria (Elementary and Secondary Education Act--ESEA) de 1965, se le ha pedido a los padres que intervengan más directamente en la educación formal de sus hijos. De hecho, la participación de los padres se ha convertido en uno de los intereses céntricos de las escuelas estadounidenses.. Implícito (o explícito) en esta tendencia actual por construir lazos más significantes entre el hogar y las escuelas ha sido la necesidad de equipar a los maestros con los conocimientos y pericias necesarios para efectuar interacciones positivas y el contacto con los padres.

Objetivos

Al completar el Cuaderno III, el estudiante podrá:

1. Definir la participación de los padres en relación con los programas para estudiantes lingüística y culturalmente diferentes.
2. Identificar tres formas principales de participación de los padres.
3. Describir las diferencias fundamentales entre los modelos de Déficit y de Reforma Escolar de la participación de los padres.
4. Discutir por lo menos tres razones para la participación de los padres en papeles de tomar decisiones.
5. Describir cinco niveles de la participación de los padres en la toma de decisiones educacionales.
6. Describir un plan de entrenamiento en liderazgo para los padres.
7. Demostrar un entendimiento del impacto de la participación de los padres al reportar acerca de los descubrimientos de investigaciones sobre los efectos de tres formas de participación en el aprovechamiento de los estudiantes.
8. Diferenciar entre tipos formales e informales de participación de la comunidad.
9. Analizar un programa de participación de los padres que esté en progreso, incluyendo los niveles de influencia de los padres sobre los consejos asesores bilingües.
10. Confeccionar un plan para reclutar a padres como voluntarios.
11. Diseñar un plan para una conferencia entre maestros y padres.
12. Formar un plan de organización para un consejo asesor bilingüe.

Sección I

1. Identificar dos factores políticos que contribuyen al interés actual en la participación en educación por parte de padres lingüística y culturalmente diferentes.

2. Definir la participación de los padres en relación a los programas para estudiantes lingüística y culturalmente diferentes.

3. Diferenciar entre los programas de participación de los padres basados en los modelos de Déficit y de Reforma Escolar.

4. Dar dos características de una conferencia entre padres y maestros bien planeada.

5. Identificar dos problemas comunes asociados con la conducta de investigaciones eficaces sobre la participación de los padres.

Sección II

6. Dar una razón por la cual es importante incluir a los padres culturalmente diferentes en la planificación de programas tocante a sus niños.

7. Dar dos funciones del consejo asesor bilingüe requeridas por el Title VII de la Ley de Educación Primaria y Secundaria (ESEA).

8. Identificar una diferencia importante entre el consejo asesor bilingüe y un grupo de presión basado en la comunidad.

9. Nombrar dos factores importantes que restringen la participación eficaz de los padres en la toma de decisiones educacionales.

10. ¿Cuál es una meta fundamental de la participación de los padres en la educación?

UNIDAD I :

Una introducción a la participación de los padres

Exposición razonada

¿Por qué existe un creciente interés en la participación de los padres en la educación pública, y en la educación bilingüe en particular? En realidad, el proceso no es nuevo. La participación de los padres ha surgido en años recientes como un componente necesario de los programas escolares que sirven principalmente a los niños de bajo nivel económico y culturalmente diferentes.

Esta unidad está diseñada para familiarizar a los maestros en entrenamiento con algunos de los factores y/o eventos principales que contribuyen al interés actual en la participación de los padres, incluyendo formas típicas de participación en existencia en programas educacionales. Las lecturas y experiencias de campo relacionadas al entrenamiento tienen el propósito de ser informativas al igual que prácticas para maestros en entrenamiento antes de o durante el año escolar ("preservice" e "in-service") que se interesan en los padres y en la participación de ellos.

Objetivos

Al completar la Unidad I, usted podrá:

1. Definir la participación de los padres en relación a los programas para los estudiantes lingüística y culturalmente diferentes.
2. Describir tres factores que han influido sobre el interés actual en la educación.
3. Identificar tres roles o papeles comunes adoptados por los padres en los programas escolares.
4. Diferenciar entre los modelos de Déficit y de Reforma Escolar de la participación de los padres.
5. Analizar un programa actual de participación de los padres en educación bilingüe.
6. Confeccionar un cuestionario de encuesta para reclutar a los padres como voluntarios.
7. Preparar un plan para una reunión entre padres y maestros.
8. Discutir el estado de las investigaciones relacionadas a las tres formas principales de participación de los padres.

Definición de términos

Padres: Los padres pueden ser cualesquiera de un gran número de personas que proveen al niño de cuidado, amparo, apoyo y consejo. Esta definición significa que los padres pueden ser los padres naturales, la madrastra o el padrastro, la tía o el tío, la abuela o el abuelo, o cualquier adulto que sea pariente del niño.

Participación de los padres: La participación de los padres es aquel componente del programa escolar que anima a los padres a participar en la educación de sus niños. Como parte del proceso, los padres generalmente participan como preceptores de sus propios niños, como paraprofesionales pagados o voluntarios, y como asesores o ejecutores de decisiones en programas que involucran a sus niños. La meta fundamental de la participación de los padres es mejorar el aprendizaje del estudiante.

Materiales y equipo

La cantidad mínima de materiales para completar esta unidad incluyen:

LECTURAS

Lectura # 1 - La participación de ciudadanos minoritarios en la educación: Una introducción

Lectura # 2 - Una descripción de tres importantes papeles o roles de los padres en la educación

Lectura # 3 - Los modelos de Déficit y de Reforma Escolar y su efecto sobre la planificación y ejecución de los programas de participación de los padres

Auto-revisión # 1 - Actividades recomendadas para los padres

Auto-revisión # 2A- Modelo de encuesta sobre los intereses de los padres

Auto-revisión # 2B- Carta para reclutar a los padres

Lectura # 4 - El maestro y las conferencias entre padres y maestros

Lectura # 5 - Las conferencias entre padres y maestros

Auto-revisión # 3 - Selección de lo que se debe hacer y no hacer en las reuniones de padres y maestros

Lectura # 6 - La participación de los padres y el aprovechamiento del niño: El estado de conocimientos

Auto-revisión # 4 - Puntos claves sugeridos para discutir el estado de las investigaciones relacionadas a la participación de los padres

Auto-revisión # 5 - Lista en inglés/español de términos comunes, conceptos y frases relacionadas con la participación de los padres

BIBLIOGRAFIA SELECCIONADA

Actividades de aprendizaje

1. Leer:

   "La participación de ciudadanos minoritarios en la educación: Una introducción" (Lectura #1). "Una descripción de tres importantes papeles de los padres en la educación" (Lectura #2). "Los modelos de Déficit y de Reforma Escolar y su efecto sobre la planificación y ejecución de los programas de participación de los padres" (Lectura #3).

   Después de completar las tres lecturas mencionadas, organice una visita a un programa bilingüe del distrito escolar. Reúnase con el director del proyecto o con miembros del personal que trabajen con el componente de participación de los padres del programa bilingüe. Investigue el propósito, los objetivos y las actividades del programa de participación de los padres. Si el programa bilingüe recibe fondos federales, pida examinar la sección de la propuesta federal del distrito tocante a la participación de los padres. Después, observe por lo menos dos actividades de participación de los padres. Cerciórese de la pertinencia del material de las tres lecturas mencionadas anteriormente al escribir un reporte basado en sus observaciones. El reporte debería tratar las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los papeles típicos de los padres (según se identificaron en la Lectura #2) alentados por el programa bilingue? ¿Cómo caracteriza usted el programa de participación de los padres observado, en relación con los modelos de Déficit y de Reforma Escolar para la participación de los padres descritos en la Lectura #3?

2. Durante su visita al distrito escolar puede haber observado a padres ayudando a los maestros como ayudantes voluntarios. Los padres como voluntarios pueden proveer una variedad de servicios valiosos que ayudan al apoyo del programa de instrucción. Generalmente, los maestros o administradores que desean la ayuda de los padres formulan cuestionarios para hacer una encuesta sobre los intereses y talentos de los padres, incluyendo su buena voluntad tocante a ayudar en las escuelas. Trabajando conjuntamente con los otros estudiantes en su clase, diseñe una encuesta de interés de los padres en inglés y en español. Antes de redactar su cuestionario de encuesta, haga una lista de las actividades de clase en las cuales los padres podrían ayudar. Una vez que la lista esté completa, incorpórela a su cuestionario de encuesta en un formato que sea apropiado para producir una respuesta de los padres. Compare su lista de actividades de clase con la Auto-revisión #1. Compare sus formas en inglés y en español de la encuesta sobre interés con la Auto-revisión #2A y #2B.

3. La conferencia entre padres y maestros puede llevar a una relación más cercana, continua y eficaz entre la escuela y el hogar. Leer "El maestro y las conferencias entre padres y maestros" (Lectura #4) y "Las conferencias entre padres y maestros" (Lectura #5). Después de terminar las lecturas, trazar un plan para una reunión del maestro con los padres. Incluir en el plan una lista de "cosas que deben y no deben hacerse" tocante a conferencias entre padres y maestros. Ampliar la lista para incluir consideraciones particulares para llevar a cabo una visita al hogar. Después de terminar el plan, comparar su trabajo con la Auto-revisión #3.

Si le interesa dedicarse a un estudio más extenso de la participación de los padres, referirse a las bibliografías en las páginas 71 y 185. También puede ponerse en contacto con las agencias nombradas en la página 175 para conseguir más información.

4. *Leer "La participación de los padres y el aprovechamiento del niño: El estado de conocimientos" (Lectura #6). Después de terminar la lectura, formar un grupo de discusión compuesto por estudiantes que han leído el material. Tratar las preguntas que siguen durante la discusión. Escribir los puntos sobresalientes de la discusión relacionados con cada pregunta.

   a. ¿Por qué existe una carencia actual de buenas investigaciones que muestren conexiones directas entre la participación de los padres y el aprovechamiento del estudiante?

   b. ¿Qué forma de participación de los padres se ha demostrado ser más eficaz en cuanto a su impacto sobre el aprendizaje del estudiante? ¿Por qué?

   c. Aunque las investigaciones generalmente no son conclusivas en su apoyo al impacto de la participación de los padres sobre el aprovechamiento del estudiante, ¿por qué deberían los distritos escolares continuar alentando a los padres para que participen en la educación de sus hijos?

   d. ¿Cuáles son los tópicos vitales (o las preguntas de investigación) relacionados con la participación de los padres que son dignos de investigación por parte de estudiantes graduados involucrados en

---

*Esta actividad se recomienda para estudiantes graduados.

estudios de educación bilingüe al nivel de maestría o nivel doctoral? Considerar lo siguiente al seleccionar sus tópicos de investigación:

1. Potencial de la investigación completada en cuanto a contribución al estudo actual de conocimientos y de práctica educacional mejorada;
2. Restricciones de tiempo o financieras de los estudiantes involucrados en trabajos de investigación a nivel de maestría o nivel doctoral.

Después de completar este trabajo colectivo, comparar sus notas de la discusión con las respuestas sugeridas a cada una de las preguntas anteriores que se dan en la Auto-revisión #4. Si le interesa dedicarse a una lectura más extensa de estudios de investigación sobre la participación de los padres, ver la literatura de investigación citada en la bibliografía, página 185. También podría ponerse en contacto con las agencias que se muestran en la página 175 para obtener más información.

5. Ahora que ha completado la Unidad I, compilar una lista de por lo menos 10 términos, conceptos o frases comunes empleados en las lecturas que se relacionan a la participación de los padres. Después, traducir el material al español y guardarlo como referencia futura, ya que puede ser útil en su trabajo con padres hispano-hablantes. Comparar su lista con la Auto-revisión #5.

Lectura #1

La participación de ciudadanos minoritarios en la educación: Una introducción

---

El material presentado en este trabajo ha sido compilado como una introducción a la participación de los padres. La exposición construye una exposición razonada y una perspectiva social contemporánea sobre la razón por la cual estamos actualmente interesados en los padres y en su participación. Una pregunta importante tratada por el trabajo es: ¿Cuáles son los principales factores sociales y políticos que contribuyen al interés actual en la participación de los padres? Un estudio de estos factores básicos es necesario para comprender las diversas estrategias empleadas por el personal escolar para involucrar a los padres-clientes.

Antes de leer este material, especular sobre los factores probables que han tenido influencia sobre la participación de los padres en la educación (especialmente desde 1960). Puede escoger escribir esta información y después compararla con el material citado en la lectura.

La participación de los padres (o de los ciudadanos) forma una parte integral de la historia temprana de la educación norteamericana. Durante el período colonial y los años posteriores a la Revolución Americana, las escuelas fueron gobernadas casi exclusivamente por los ciudadanos locales en conjunto. La amplitud y significado de la participación comunitaria gradualmente disminuyó a medida que los sistemas escolares crecieron en su complejidad estructural y funcional y que el personal escolar se encaminó a niveles más altos de profesionalismo.

Tres factores diversos, aunque relacionados, han engendrado en años recientes un nuevo interés en la participación de los ciudadanos no pro-

fesionales en las escuelas— enfocando atención especial en la participación de los padres minoritarios y de bajo nivel económico. Este trabajo discute cada uno de estos tres factores vitales. Se espera que este material introductorio pueda servir como fondo útil para comprender las diferentes estrategias comúnmente empleadas por las autoridades escolares para involucrar a sus clientes de la comunidad.

El movimiento de derechos civiles

El movimiento de derechos civiles de mediados de la década de 1960 atrajo atención nacional a la difícil situación de la ciudadanía "de nivel económico y social muy bajo" del país. El movimiento no sólo precipitó cambios en programas educacionales, sino que, e igualmente significante, ayudó a aumentar la consciencia y las aspiraciones políticas de grupos minoritarios y de bajas entradas. El interés en la igualdad de oportunidad educacional para los niños minoritarios—acentuado por la creencia que los padres pueden tener impacto en la planificación de programas efectivos—impulsó la petición de muchos hispanos, negros, americanos nativos y otras minorías por un incremento en el nivel de participación de la comunidad en el proceso de la toma de decisiones en las escuelas. Esta petición fue apoyada más tarde por el gobierno federal tal como se discute en otra sección de este cuaderno.

La influencia de las investigaciones educacionales

Coincidente con el movimiento de derechos civiles, se realizaron investigaciones significantes sobre cómo los niños aprenden y las condiciones en que mejor aprenden. Estudios por Bloom (1964) y por Hunt (1961) presentaron evidencia persuasiva que indicó la importancia del medio ambiente del hogar del niño tocante al desarrollo de la inteligencia y al aprovechamiento en la escuela. En estudios longitudinales realizados por Bloom

(1964), por ejemplo, se encontró que:

> . . . en cuanto a la inteligencia medida a los 17 años, aproximadamente el 50% del desarrollo se realiza entre la concepción y la edad de 4 años, un 30% entre las edades de 4 a 8, y un 20% entre las edades de 8 a 17. (página 88)

Estos datos dan crédito a un estudio anterior por Hunt (1961), en el cual llegó a la conclusión que la calidad de las tempranas experiencias e interacciones con el medio ambiente tienen un efecto duradero en el desarrollo cognoscitivo del niño. Los descubrimientos del estudio antedicho han sido usados frecuentemente por maestros para apoyar los programas educacionales de padres planeados con el propósito de alentar experiencias en el hogar que estimulen el desarrollo pedagógico de los niños.

Intervención federal y estatal

Uno de los resultados importantes que surgió de la actividad política de los ciudadanos pobres y minoritarios durante la década del sesenta fue el aumento en el involucramiento del gobierno federal en la educación. La aprobación y sanción de la Ley de la Educación Primaria y Secundaria (Elementary and Secondary Education Act— ESEA) de 1965 marcó el principio de un esfuerzo nacional concentrado, diseñado para mejorar las oportunidades educacionales de los llamados "estudiantes de nivel económico y social muy bajo", que los reglamentos de Título I definen como:

> . . . Aquellos niños que tienen necesidad de educación especial para que su nivel de logro educacional pueda incrementarse hasta llegar al nivel propio a los niños de su edad. El término incluye a niños que son incapacitados o cuyas necesidades de tal asistencia educacional son resultados de pobreza, abandono, delincuencia, o isolación cultural o lingüística de la comunidad en general. (Howe, 1968, página 1)

La legislación ESEA y, más específicamente, los programas escolares que surgieron de la ley, fueron parte de una profusión de programas de acción social patrocinados por la administración de Johnson para "romper

el ciclo vicioso de pobreza." Por consiguiente, la participación de la comunidad que se desarrolló dentro de los confines de los programas ESEA nacientes fue vista "como sólo un aspecto de la más amplia necesidad de mejorar la subsistencia de . . . los pobres, los de un nivel educacional menor, y las minorías raciales y étnicas." (Yin, 1973, p. 4).

En conformidad con esta meta básica promulgada por los programas para erradicar la pobreza, los planes originales de las autoridades escolares para la participación de los padres fueron diseñados, principalmente, para desarrollar en los padres una actitud positiva hacia la educación y destrezas perfeccionadas en cuanto a trabajar con sus niños. Ciudadanos pobres o minoritarios fueron vistos de manera siniestra en los primeros programas ESEA como personas de bajo nivel educacional y pocas destrezas, que presuntamente tenían poco que ofrecerle a sus niños.

Aunque esta función compensatoria de la participación de los padres ha persistido en el diseño de los programas participatorios actuales, la legislación más reciente—por ejemplo, las Leyes Públicas 93-380, 94-142 y 96-561—ha puesto énfasis en la participación de los padres en la toma de decisiones educacionales. Este cambio de enfoque de la participación de los padres fue causado por un interés importante al nivel federal para fortalecer los objetivos de reforma de los programas gubernamentales mientras que, al mismo tiempo, se proveía un sistema de responsabilidad con base local para asegurar que el distrito escolar cumpliese con los reglamentos federales. El consejo asesor laico, por consecuencia, se ha convertido en la unidad principal de colaboración en los distritos escolares con programas federales para realizar la relación entre la escuela y la comunidad imaginada por las autoridades federales.

Además de los requerimientos federales, los estados han promulgado leyes y desarrollado programas que apoyan y alientan la participación de los

padres. Por ejemplo, las provisiones de participación de la comunidad de Titulo I y de los programs compensatorios de California antedatan los requisitos federales adjuntos a los programas ESEA. La política y los procedimientos administrativos de los programas de educación bilingüe y compensatoria en Texas obligan a las agencias locales de educación (Local Education Agencies—LEAs) a involucrar a los padres en la planificación, ejecución y evaluación de los programas.

Resumen

Tres factores complementarios e interactivos figuran prominentemente en el desarrollo de la participación de los padres tal como la conocemos hoy día: el movimiento de derechos civiles, los adelantos en las investigaciones educacionales, y la intervención del gobierno federal y estatal. La Lectura #2 describe, en más detalle, cómo estos tres factores han afectado la manera en que el concepto de la participación de los padres ha sido puesto en operación en los distritos escolares a través del país.

REFERENCIAS

Bloom, B. S. 1964. Stability and change in human characteristics. New York: John Wiley and Sons.

Howe, H. 1968. ESEA Title I program guide #44. Memorandum to Chief School Officers. (March 18).

Hunt, J. McV. 1961. Intelligence and experience. New York: The Ronald Press Company.

Yin, R. K. 1973. Citizen organizations: Increasing client control over services. Santa Monica, California: Rand Corporation.

Lectura #2

Una descripción de tres importantes papeles
de los padres en la educación

Antes de leer esta selección, haga una lista de los varios tipos de actividades de participación de los padres que usted haya visto en las escuelas. Al completar la lectura, categorice su lista de actividades de los padres en relación con los tres roles o papeles de los padres que se describen en lo siguiente.

La participación de los padres, tal como se ha desarrollado de la convergencia de los tres factores descritos en la Lectura #1, ha tomado una gran variedad de formas. Las secciones que siguen proveen una breve vista general y dividen la gama de papeles de los padres en tres categorías muy generales: los padres como tutores, como empleados pagados y como asesores o ejecutores de decisiones.

Los padres como tutores de sus propios niños*

En esta clase de participación los padres, generalmente las madres, adquieren destrezas para ayudar en el desarrollo de sus propios niños. Por ejemplo, pueden asistir a sesiones de discusión con un especialista en el desarrollo infantil en las cuales discuten las prácticas de la crianza de los hijos que les ayudarán en la escuela. En otra forma de este papel, las madres de bajas entradas son visitadas en sus propios hogares por profesionales o por trabajadores de coordinación comunitaria.

---

* Las descripciones de los papeles de los padres fueron tomados del Stanford Research Institute, Parent Involvement in Compensatory Education Programs, SRI Project 2158, Menlo Park, California (agosto de 1973), páginas 5-9.

que les instruyen en varios aspectos de tutelaje y cuidado infantil. Algunos programas de educación de los padres tienen destrezas específicas que recomendar; por ejemplo, las madres aprenden a emplear juguetes especiales o a usar materiales que se encuentran en el hogar en nuevas maneras. Otros se concentran en los principios generales del aprendizaje y de la disciplina; por ejemplo, la importancia de la conversación, del estímulo ambiental y del refuerzo positivo. Muchas de las destrezas que se le enseñan a estos padres están basadas en los comportamientos que se ha descubierto que distinguen a las madres de la clase media de las madres de la clase baja.

Los padres como empleados pagados

El empleo más amplio de los padres en la educación primaria ha sido en el aula de clase, donde trabajan bajo la supervisión de los maestros. El ayudante del aula (llamado algunas veces "asistente" o "paraprofesional") puede desempeñar una gran variedad de tareas, dependiendo de las metas del proyecto particular y de la actitud del maestro individual. En un extremo del espectro, un ayudante puede ser limitado a tareas no instruccionales (por ejemplo, pasar la lista), liberando así a la maestra de estos trabajos rutinarios. A un nivel algo más alto, el ayudante puede trabajar con los niños individualmente o con grupos pequeños, revisando los conceptos que ellos ya hayan aprendido en lectura, deletreo o aritmética. En raras ocasiones, se les podría dar a los ayudantes con experiencia o entrenamiento considerables la responsabilidad de enseñar nuevas destrezas y conceptos, algunas veces juntamente con el maestro y otras veces en su ausencia.

Los padres también han sido empleados fuera del aula como trabajadores de la comunidad o coordinadores de la escuela y el hogar. Un padre

en esta posición generalmente funciona como lazo de unión entre el programa o el personal profesional de la escuela y aquellos padres que están renuentes o no les es posible actuar con el personal profesional directamente. Ellos generalmente trabajan para hacer a los padres más activos, estimulándolos a visitar las clases de sus hijos, asistir a las reuniones, o únicamente a reunirse socialmente. Algunas veces se espera de estos padres que ganan un sueldo que faciliten la comunicación en ambas direcciones, proveyendo información y asistencia a los padres y a la vez transmitiendo las reacciones de estos padres al personal profesional.

Los padres como consejeros o copartícipes en la toma de decisiones

Los programas que intentan promover la participación de los padres en la toma de decisiones educacionales como estrategia para mejorar la actuación de los niños linqüística y culturalmente diferentes son relativamente nuevos. Varían grandemente en objetivos, desde la búsqueda por hacer que las escuelas sean generalmente "respondientes" a los padres mientras que no necesariamente les ceden poder (por ejemplo, programas que informan a los padres de las decisiones después de haberlas hecho), a aquellos programas, como los Programas de Continuación (Follow Through), que tienen comités asesores de padres, hasta los programas escolares que están verdaderamente controlados por los padres y la comunidad. Un enfoque algo diferente podría existir sobre los efectos de las escuelas alternativas en las cuales los padres ejercitan control mediante la selección de una escuela para sus niños.

Acerca de los papeles de tomar decisiones y una verdadera influencia, o lo que Fantini (1970) llama "control funcional", existen disponibles muchas clases de tipologías, pero sólo hay evidencia basada en anécdotas con relación a las clases de papeles de toma de decisiones que existen, y por

qué razones, en los programas federales en existencia. Una tipología de una publicación del Instituto de Reclutamiento de Liderazgo y Entrenamiento (Recruitment Leadership and Training Institute—RLTI, 1972) incluye cinco papeles. Otros sistemas han sido desarrollados, pero estas categorías hacen distinciones que son útiles en la caracterización de programas patrocinados federalmente (incluyendo la educación bilingüe). De acuerdo con la publicación RLTI:

(1) El aplicamiento (papel)* -- Los oficiales de la escuela y los consejos directivos de la misma permiten a personas de la comunidad y a los padres . . . hacer cualquiera de las decisiones mínimas (que sean) necesarias para mantener el ruido a un bajo nivel. El "ruido" podría ser generado por varias fuentes — el gobierno federal, agencias a nivel estatal, (o) algunos de los miembros de la directiva local . . . El aplacamiento (papel o rol) ha sido la respuesta principal de los sistemas escolares a nivel nacional a los mandatos federales tocante a la participación de la comunidad en varios programas de educación financiados federalmente. (pp. 11-12)

(2) Las aprobaciones (papel) -- El propósito principal es encontrar personas, preferiblemente muy conocidas para la mayoría de la comunidad, que van a aprobar los ya establecidos o recientemente desarrollados fines o metas de la escuela. La selección de los ciudadanos que . . . participan es dejada exclusivamente a . . . oficiales de la escuela o a los miembros de la directiva. Los participantes son seleccionados para servir varios fines determinados de antemano, por lo general para esparcir la voz de aprobamiento tocante a los fines o metas que permanecen formados en su mayoría por los mismos oficiales escolares. (pp. 29-30)

(3) La información (papel) -- El propósito principal es juntar a un grupo de personas que tienen la información que los oficiales de la escuela han decidido que ellos necesitan o que han sido dirigidos a obtener, por ejemplo, por el gobierno federal o por su propia directiva. El (papel) de información aparece en forma simple al igual que más compleja. En la forma más simple, los oficiales de la escuela mantienen control sobre la selección de personas que participarán. . . . Cuando se trata de programas, los oficiales de la escuela deben localizar y juntar a las personas que los programas están diseñados a servir. Se presume que los participan-

---

*El concepto de un papel de "aplacamiento" fue desarrollado originalmente por Sherry Arnstein, ex Asesor Principal sobre la Participación Ciudadana en la Administración de Ciudades Modelo de HUD, aunque su tipología difiere un poco del papel tal como se ha descrito aquí (Arnstein, 1969).

tes tienen información (de la cual los oficiales carecen en cierta medida) acerca de las necesidades que aquellos programas debieran estar diseñados a suplir, los servicios que debieran ofrecer, y las características que debieran evitarse. (pp. 24-32).

(4) Frenos y equilibrios (papel) -- El propósito principal de este (papel) es proveer a los ciudadanos o a alguna sección de ellos con algunos poderes de investigación, veto y anulación, que podrán usar para evitar ser engañados o tratados desconsideradamente. El modelo necesita el doble intercambio de información entre los ciudadanos y las autoridades de la escuela, y la aprobación o desaprobación por parte de los ciudadanos de ciertas decisiones con relación a los programas que ellos han estado revisando juntos para proteger y fomentar en sus propios intereses. (p. 29)

(5) El agente de cambio (papel) -- Este (papel), cuando funcional, es mucho más complejo que cualquiera de los otros (cuatro), y es capaz de aparecer en formas sustantivas ilimitadas. Su propósito principal es iniciar una serie de eventos que asegurará que el grupo, a nivel individual y colectivo, y que la sustancia con que ellos están tratando, cambiará en un período de tiempo. Los cambios deben ser con fines orientados en términos desarrollados por los participantes. La organización de la comunidad es un ingrediente esencial de este modelo, y debe también subsumir la mayoría de los elementos del (papel de) información. En este modelo los ciudadanos tienen lo que se podría llamar "poder negativo" (para prevenir cosas) pero ellos también tienen "poder para seguir adelante" a través de los nuevos papeles o roles que ellos desarrollan. (pp. 29-30)

Resumen

En la teoría y en la práctica, la participación de los padres en la educación no es un concepto simple y unitario. Los padres han sido estimulados a participar en muchas diferentes capacidades, las cuales pueden ser categorizadas en tres tipos de actividades principales: Los padres como tutores de sus propios hijos, los padres como empleados de la escuela y los padres como copartícipes de las decisiones o consejeros para el personal de la escuela. Dentro de estos tres papeles existe una variación substantial.

Los padres como tutores reciben entrenamiento a través de sesiones de grupo o visitas hechas al hogar por el personal para llegar a ser educadores de sus propios hijos. Un ayudante del aula podría actuar sólo en

las labores rutinarias (pasar lista, etc.) o quizá pueda tener obligaciones de enseñanza. La variedad de las actividades de coparticipación en la toma de decisiones es especialmente grande, variando tanto en las áreas en las cuales se va hacer la decisión (personal, presupuesto, planes de estudio, etc.) como en los niveles de responsabilidad (mayormente asesor, autoridad para aprobar o vetar un plan, autoridad para formular la política).

La Lectura #3 describe los modelos de Déficit Ambiental y de Reforma Escolar de la participación de los padres y los efectos de cada uno de ellos sobre los papeles o roles de los padres que han sido discutidos previamente.

REFERENCIAS

Arnstein, S. (1969). A ladder of citizen participation. American Institute of Planners Journal, XXV (July).

Fantini, M. D. 1970 Educational agenda for the 1970's and beyond: Public Schools of Choice. Social Policy, XXV (November)

Recruitment Leadership and Training Institute, (1972) Community parity in federally funded programs. Temple University, Philadelphia, Pennsylvania (June)

Lectura #3

Los modelos de Déficit y de Reforma Escolar y su efecto en la planificación y ejecución de los programas de participación de los padres

---

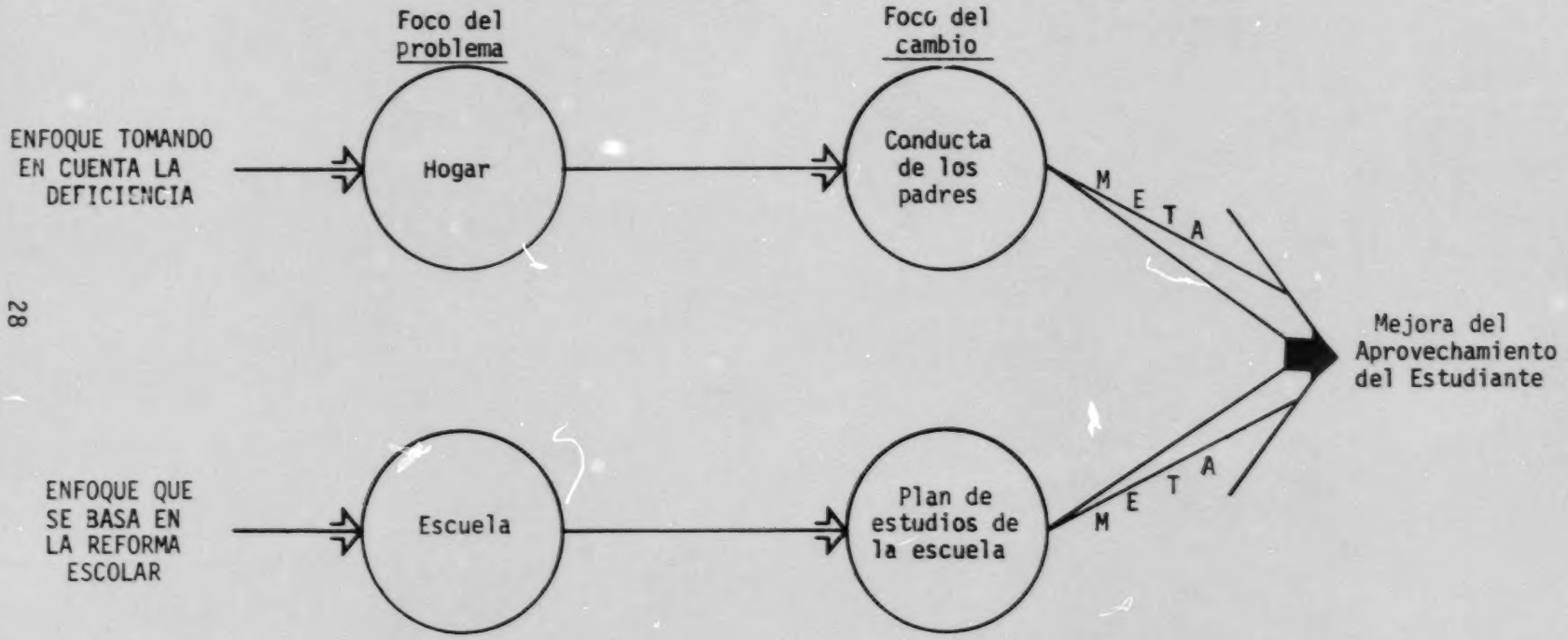
En esta lectura son descritos dos modelos (o enfoques) dicotómicos que han influido sobre la estructura y los objetivos de la participación de los padres en programas para estudiantes lingüística y culturalmente diferentes. Antes de comenzar la lectura, formule sus propias ideas (o filosofía) sobre la participación de los padres en la educación bilingüe, por ejemplo, ¿Cuáles debieran ser los propósitos y objetivos de la participación de los padres? Después de completar esta lectura, compare sus ideas con las suposiciones básicas y las características de los dos modelos descritos en este trabajo.

El personal escolar ha sido guiado por dos modelos básicos de participación en respuesta a los requerimientos federales y del estado para la misma. (Ver la figura 1.) Programas de participación creados en el modelo del Déficit Ambiental, por ejemplo, han asumido que

> . . . los niños de un nivel socioeconómico (socioeconomic status—SES) bajo sufren la "incapacitación" de tener un medio ambiente inadecuado. Sus bajas entradas y el medio ambiente de la clase minoritaria, interpuesto por su familia, no ha promovido a un desarrollo intelectual y social opcional. El lugar del problema se considera ser el vecindario, el medio ambiente familiar inmediato y los patrones de interacción. (Stanford Research Institute, 1973, p. 10)

Los programas creados sobre la base del modelo de Déficit hacen énfasis en el mejoramiento de ese medio ambiente o en el cambio de la conducta de los padres para ayudar a los niños a superar sus deficiencias.

Figura 1
DOS ENFOQUES BASICOS
PARA LA PARTICIPACION DE LOS PADRES



Los programas de participación basados en el modelo de Reforma Escolar presumen que la diferencial de la actuación académica entre los niños de clase baja y de clase media (o cultura de las minorías y de las mayorías) surge de los fracasos de los sistemas escolares—especialmente en su frecuente inflexibilidad y su falta de apreciación de los valores culturales de la clase minoritaria. Es más, se asume que si la escuela puede ser cambiada en el sentido de suplir las necesidades de SES bajo y las de los niños de grupos minoritarios, el nivel de aprovechamiento de éstos aumentará por consiguiente.

El cuadro 1 ilustra las características funcionales de cada uno de los dos modelos de la participación de los padres en relación con los tres papeles de ellos descritos en la Lectura #2. Los papeles de los padres descritos en el cuadro 1 incluyen solamente características selectas que ayudan a poner en relieve las diferencias fundamentales entre los dos modelos de participación. En los programas escolares fundados bajo la Ley Pública 93-380 y, más recientemente, la Ley Pública 95-561, por ejemplo, Título I, educación bilingüe, ha existido una tendencia a incorporar características de los dos tipos de modelos en el programa de participación de los padres. (Rodríguez, 1979) En cuanto a esto, uno debiera reconocer que, mientras que podría existir una necesidad para involucrar a personas pobres y minoritarias de la comunidad en actividades diseñadas a mejorar su estimación personal y las destrezas para trabajar con sus niños, los educadores que dependen fuertemente de este enfoque de deficiencia pueden encontrar difícil lograr el éxito con sus programas para padres. De acuerdo con el Instituto de Investigación Stanford (Stanford Research Institute, 1973),

> La participación puede ser limitada en los programas (que emplean el enfoque de deficiencia en el hogar) porque muchos padres sienten que el personal de la escuela los consideran ignorantes. . . ellos sienten que no pertenecen, y que son considerados inferiores. Ninguna persona participa afanosamente en un programa si éste le expresa sus propias deficiencias (p.42)

BEST COPY AVAILABLE

CUADRO I

Los modelos de Déficit Ambiental y de Reforma Escolar y sus efectos sobre los papeles o roles de participación de los padres en las escuelas

	MODELO DE DEFICIT AMBIENTAL	MODELO DE REFORMA ESCOLAR
EL PADRE O LA MADRE COMO TUTOR	El padre o la madre (usualmente la madre) participa en los programas de educación de los padres basados en la escuela o es visitada en su propia casa por un profesional con el propósito de mejorar o cambiar la manera de criar a su niño y/o la conducta en el manejo del hogar. Usualmente las destrezas "de los padres" enseñadas a las madres están basadas en las conductas que han sido observadas distinguen a las madres de clase media de las de clase baja.	El padre es estimulado a interactuar con su niño usando las destrezas desarrolladas por el mismo proceso descrito en el modelo de Déficit. La interacción occurre dentro de un contexto de lenguaje y cultura que es más confortable para ambos padre y niño.
EL PADRE O LA MADRE COMO EMPLEADO O AYUDANTE VOLUNTARIO	Los padres ayudan en la clase bajo la supervisión de profesionales. El trabajo del ayudante de clase (referido también como asistente o paraprofesional) es solamente de tipo no profesional (por ejemplo: controlar la asistencia, el trabajo de escritorio, supervisar la actividad en el área de recreo). El propósito de la participación es de mejorar la estimación personal de los padres, motivación y actitud acerca de la escuela. Se espera que esta conducta positiva puede ser transmitida al niño de tal forma que éste mejorará su actuación en la escuela.	Los padres participan en sesiones de entrenamiento concurridas por profesionales. Ellos ayudan a trabajar con los niños individualmente o en grupos pequeños, revisando y/o reforzando los conceptos que los estudiantes han aprendido en lectura, matemática, etc. Como tutores de cultura, los padres imparten conocimientos basados en experiencias lingüísticas y culturales, tal como en el diseño de materiales para el plan de estudio y el planeamiento de actividades culturales (por ejemplo, Cinco de Mayo, las posadas). Los padres también pueden ser empleados fuera del aula como oficiales de enlace con la comunidad. En ambos tipos de modelos de participación, la principal función del (padre) trabajador de la comunidad es promover el programa de involucramiento en la comunidad, estimulando a los padres a volverse más activos, invitándoles a la escuela, etc.
EL PADRE O LA MADRE COMO COPARTICIPE DE DECISIONES O COMO CONSEJERO	El padre es invitado por el personal de la escuela o es elegido para servir en un comité asesor o en el consejo, usualmente requerido por el gobierno federal o estatal como precondición para autorizar los fondos para el programa. Aunque los requerimientos para la participación piden la contribución de los padres en el planeamiento, ejecución y evaluación del programa, la relación entre la escuela y la comunidad es primeramente proyectada a alcanzar los intereses propios de las autoridades escolares (por ejemplo: aprobación automática de los planes de los programas elaborados en gran extremo por las autoridades escolares y que generan el apoyo de la comunidad para los mismos). Otras formas de la participación del consejo permiten el mínimo involucramiento de los padres en las decisiones cuyo propósito es desarrollar confianza personal entre los participantes y reducir los sentimientos de falta de poder y "aislamiento del gobierno".	Los padres son vistos como fuentes con conocimientos especiales concernientes a las necesidades académicas, de lenguaje y culturales de sus niños. La participación de los padres a través del consejo asesor es contemplado como una manera para ayudar a los educadores a planear los programas para alcanzar a los niños más efectivamente. La relación es caracterizada por un intercambio recíproco de información. En algunas ocasiones, los padres están provistos con un poder de veto o de anulación y, por lo tanto, son capaces de aprobar o desaprobar decisiones respecto a los programas para los cuales ellos han sido reunidos con el objeto de protegerlos y animarlos para su interés propio.

Resumen

Los programas de las escuelas que surgen del modelo de Déficit Ambiental son establecidos en la idea de que las condiciones por debajo de lo establecido del medio ambiente del hogar y/o las diferencias culturales de la familia son las causas principales para que los niños de "condición económica y social baja" obtengan un aprovechamiento pobre. Por lo tanto, el primer propósito del involucramiento de los padres es de mejorar o alterar la conducta de ellos para beneficio del niño.

Los padres lingüística y culturalmente diferentes envueltos en actividades basadas en el modelo de Reforma Escolar son generalmente reconocidos por el personal de la escuela como poseedores de conocimiento especial acerca de las necesidades de sus niños; además, ellos están mejor calificados que los profesionales de la escuela para inculcar a sus niños orgullo en su herencia cultural.

REFERENCIAS

Stanford Research Institute. 1973. Parent Involvement in Compensatory Education Programs. Menlo Park, California: SRI

Rodríguez, Rodolfo. 1979. Levels of citizen participation in selected ESEA Title VII Advisory Committees: An exploratory study of power relations between community clients and school authorities (unpublished Ph.D. dissertation, University of New Mexico).

Actividades recomendadas para los padres

Trabajo con niños:

Dirigir discusiones en pequeños grupos.
Ayudar con ejercicios manuscritos.
Asistir a los niños en el uso de juguetes y juegos educacionales.
Leer historias a grupos o individualmente.
Ayudar en las actividades dramáticas creativas, manualidades, arte y música.
Ayudar a los niños a planear y arreglar los pizarrones de boletines o exhibiciones.
Supervisar los perfodos de descanso.

Ayudar en la tutoría o trabajo remedial.

Supervisar a los niños que son transportados por bus desde otra área.

Servir como intérprete del maestro con el niño (o con el padre) que no habla inglés.

Otras actividades:

Ayudar a planear y llevar a cabo programas culturales.

Asistir a los niños en paseos de campo.

Hacer los disfraces de los niños para eventos culturales.

Revisar el vocabulario del material de enseñanza que no está en inglés (por ejemplo: español) para ver que sea claro y apropiado para la comunidad local.

Hacer tarjetas con dibujo de las palabras para la enseñanza básica de un idioma extranjero; traducir obras de teatro y otros materiales para proyectos de enseñanza bilingüe

Hacer marionetas para contar historias

Ayudar a los niños a sacar libros de la biblioteca o a encontrar materiales de referencia.

Actuar como asistente del anfitrión/de la anfitriona para recibir socialmente en la escuela; saludar a los invitados que tomarán la palabra u otros visitantes de la escuela; escribir notas dando las gracias a aquéllos que han prestado un servicio a la escuela.

Arreglar excursiones escolares u observaciones de los programas en los que participan los padres.

Modelo de encuesta de los intereses de los padres*

Estimados Sr. y Sra._____

Solicito su ayuda con el objeto de enriquecer y expandir el programa de su niño en la escuela.

¿Estaría Ud. interesado en ayudar con cualquiera de las siguientes actividades? Si es así, por favor marque el espacio.

_____Contar historias en español

_____Hacer tarjetas con palabras

_____Ayudar durante la inscripción

_____Planear programas culturales

_____Hacer ejercicios de lectura en español

_____Hacer disfraces para programas culturales

_____Servir de intérprete para el maestro con los padres que hablan español

_____Contar historias en inglés

_____Decorar pizarrones de boletines

_____Ayudar en viajes de campo

_____Ayudar en tutoría especial

_____Ayudar a los niños en el trabajo en la biblioteca

_____Recoger dinero para leche y almuerzos

_____Servir como un "padre adoptivo" para los niños que son trasladados a la escuela de otra área.

¿Tiene Ud. un pasatiempo favorito que compartir? _____
Por favor especifique: _____

¿Tiene Ud. un talento que esté dispuesto a compartir? (Música, arte, coser, cocinar, otro?) ¿Cuál?_____

* Adaptado del "Sample Interest Survey" en Meeting Parents Halfway, Washington, D.C.: DHEW, 1972.

¿Qué tiempo tiene disponible para estar con nosotros? Por favor márquelo.

____antes de la escuela

____en la mañana

____a mediodía

____en la tarde

____después de la escuela

____otro

_____
(firme como lo desee)

Auto-revisión #2B

Carta para reclutar a los padres*

Estimados Padres,

¿Pueden Uds. dar algunas horas por semana para ayudar a nuestros niños? Si están interesados, participen en nuestro programa bilingüe.

Indiquen en la lista siguiente las tareas en las que nos podrían asistir. Si Uds. tienen habilidades o intereses que no se mencionan, añádanlos al pie de la lista.

Yo quisiera:
(Marque cuantas sean aplicables)

_____Asistir en el salón de clase

_____Trabajar con pequeños grupos de niños

_____Trabajar en la biblioteca

_____Preparar materiales de instrucción

_____Ser intérprete para niños que no hablan el inglés

_____Hablar a las clases sobre mi especialidad, que es _____

_____Otros intereses (por favor, indique) _____

_____ _____ _____
Nombre Dirección Teléfono

Día o días que puede ayudar:

lunes_____ martes_____ miércoles_____

jueves_____ viernes_____

Horas en que puede ayudar:

_____Antes de clases _____Por la mañana _____Por la tarde

_____Después de clases _____Otra: _____(indicar)

Muchísimas gracias,

_____
Firma del Maestro(a)

* Adaptado de "Reclutamiento de los Voluntarios," en Voluntarios Educacionales, Philadelphia, Penn.: Temple University Recruitment Leadership and Training Institute, 1975, p.59.

Lectura #4

El maestro y las conferencias entre padres y maestros*

Las Lecturas #4 y #5 ofrecen bosquejos específicos para trabajar con padres de niños en las escuelas públicas. Los procedimientos de las conferencias de padres recomendados recalcan la importancia de trabajar con los padres como socios o iguales, de tal manera que la tarea de proveer a los niños con servicios o programas apropiados pueda ser llevada a cabo efectivamente.

El autor de este trabajo es el Dr. Hugh H. Carberry, psicólogo clínico escolar del Centro de Estudios Infantiles del Area de Sterling (Sterling Area Child Study Center) en Magnolia, Nueva Jersey. El Dr. Carberry adecuadamente aplica principios de psicología humana al sugerir al maestro conductas que contribuyen a que las conferencias entre maestros y padres sean efectivas (o funcionales). A medida que Ud. lee el material, piense cómo Ud., como maestro, podría reaccionar si es confrontado con las diferentes conductas de los padres (que provocan ansiedad) descritas por el autor. Si Ud. está interesado en más información acerca de cómo planear y llevar a cabo las conferencias con los padres, le invitamos a que lea la lista de materiales de la bibliografía compilada por Stuart Losen y Carol Steele que se encuentra en la página 71.

No obstante que las reuniones entre padres y maestros son extremadamente importantes, ninguno en los dos grupos se muestran ordinariamente entusiasmados con ellas. Aunque ellas pueden asegurar una más amplia comunicación acerca del niño, frecuentemente hacen esta comunicación más difícil, si no imposible, lo que es muy desafortunado.

---

* The Teacher and Parent-Teacher Conferences es publicado por el National Education Association, Washington, D.C., 1975.

Como profesional, el maestro es básicamente responsable de facilitar la comunicación durante la conferencia. En "Toward Effective Counseling and Psychotherapy: Training and Practice", Charles B. Truax y Robert R. Carkhuff señalan tres variables que yo creo tienen aplicación directa a la conducta del maestro en una reunión de padres y maestros. Truax y Carkhuff ven el punto crítico de establecer comunicación adecuada como algo relacionado con la empatía, la cordialidad no posesiva (definida como preocupación por la otra persona que no desarrolla sentimientos de obligación) y la autenticidad (definida como relacionarse en una manera en que el sentimiento de la persona está acorde básicamente con lo que ella está diciendo).

Para funcionar como un consultante efectivo para los padres, un maestro primero necesita conocer al niño. La falta de comprensión para el niño o su progreso va, desde luego, a crear sentimientos de inseguridad en el maestro; la empatía, cordialidad y autenticidad hará lugar a una reacción de defensa por parte del maestro o producirá una discusión larga e irrelevante.

Si el maestro cree que no conoce muy bien al alumno (debido al límite de tiempo, a la pasividad o introversión del estudiante, o cualquier otra causa), el maestro debe decirle esto a los padres en lugar de hablar acerca de su niño en una manera teórica. En una reunión de padres y maestros, la mayoría de los padres están interesados en sus hijos y no en los niños en general.

Los maestros debieran presentar a los padres observaciones acerca de la conducta del niño en lugar de predecir o comentar su carácter y habilidades. Yo puedo recordar muy bien cuán decepcionados y a la defensiva se sintieron los padres que conocí cuando el maestro de Kindergarten les dijo que su niño era "firmemente promedio". Desde el punto de vista de los padres, el maestro obviamente no conocía al niño o, más exactamente, a los padres del niño. El

maestro hubiera sido más inteligente al decir que, hasta ese punto, el niño estaba haciendo en la escuela un trabajo promedio.

La mayoría de los padres que vienen al Sterling Area Child Study Center (un grupo de estudio de niños que da servicios a tres distritos escolares) hablan abiertamente acerca de sus experiencias en las reuniones entre padres y maestros. Sus comentarios— negativos y positivos— dan señales de cómo los maestros deberían manejar estas reuniones con los padres.

Algunos de los comentarios positivos de los padres son los siguientes:

- "El maestro de Kristin siempre me da esperanza y me dice que existen estrategias que nosotros podemos probar juntos para motivarla."
- "El maestro de John del año pasado fue realmente fantástico. Yo creo que él comprendió y le gustó mi niño."
- "La maestra de Jack es muy abierta y no se las da que lo sabe todo. Ella es una buena persona."
- "Yo sé que Helen no va bien en la escuela porque el maestro y yo ya hablamos. Estoy muy interesado en nuestra próxima reunión porque el maestro ha invitado a Helen para que asista y quizá en esta reunión de los tres podamos discutir a fondo algunas cosas."

Algunos comentarios negativos siguen a continuación:

- "Yo siempre siento como si el maestro se pregunta si soy una buena madre".
- "El año pasado, parecía que la maestra pensaba que ella me estaba haciendo un favor al tener a John en su clase."
- "Yo sé que la maestra cree que protejo demasiado a Jimmy."
- "El año pasado el maestro me habló como si yo no supiera nada de educación, y realmente no quiso oír mis observaciones acerca de Jenny."

• "Cada vez que voy a estas reuniones, el maestro y yo usualmente sólo comparamos notas de cuán difícil es Paul, y los dos terminamos sintiéndonos incapaces."

• "Las reuniones son una pérdida de tiempo. Yo nunca obtengo ninguna información. El maestro nunca quiere que lo ayude."

La mayoría de los padres se quejan acerca del maestro que es totalmente negativo o del que no es sincero y les hace creer que todo va bien cuando esto no es verdad.

Los maestros que ven a los padres como "enemigos" tendrán mucha dificultad en comunicarse eficazmente a la hora de la reunión—y así con los estudiantes en la clase—porque los padres sí transmiten al niño (ya sea verbalmente o no) sus actitudes hacia el maestro y esto, a su vez, influye sobre la efectividad del maestro con el niño.

Los maestros necesitan estar concientes de ciertos padres que hacen que la comunicación eficaz en las conferencias entre padres y maestros sea muy difícil. Ellos también necesitan pensar en maneras de manejar estos problemas de comunicación.

A riesgo de valerse de estereotipos, que realmente son entidades no existentes, me gustaría, por razones de clarificación, describir a padres que en particular presentan problemas en comunicación y las maneras en que los maestros podrían trabajar con ellos.

Los padres auto-orientados. Esta clase de padres relaciona cada comentario acerca de su niño con sus propias experiencias en la vida. Ellos proyectan sus personalidades sobre el niño en una forma que puede ser injusta y contraproducente. Ellos pueden decir, "Bueno, yo nunca fui bueno en matemáticas tampoco," o "Yo no puedo entender por qué Sue no va mejor; yo fui un estudiante que lograba B+ o A," o "Yo sé que a Henry le gustan las ciencias. A mí siempre me gustaron."

El maestro (sin sermonear) necesita ayudar a estos padres a ver la individualidad de su niño en lugar de proyectar sus experiencias sobre el niño. Algunas veces, simplemente preguntando,"¿Cree Ud. que Jimmy se siente igual acerca de sí mismo?" se puede guiar al padre a cierta introspección.

Quejumbrosos que rechazan ayuda. Los padres frecuentemente llegan a las juntas pidiendo ayuda con su niño, pero cuando el maestro les ofrece sugerencias, ellos dicen, "¡Ah! Ya traté eso. No me da efecto." En verdad, su actitud pasiva-agresiva está realmente dirigida a mantener ventaja en la situación y preservar su propia estimación personal.

El maestro que no se da cuenta de este truco puede terminar sintiéndose impotente o furioso, y los padres dejan la conferencia sin resolver nada concerniente al niño (quien, incidentalmente, puede tener un patrón de conducta similar). Si el maestro también es un quejumbroso que rechaza ayuda, él y los padres terminan por decir, "Bueno, por lo menos tratamos," y el niño se pierde de vista en esta comunicación no efectiva.

En lugar de caer en el papel de dar consejo, el maestro necesita tirar la pelota de regreso a los padres y ayudarlos a encontrar sus propias técnicas para manejar al niño. A largo plazo, esto puede ayudar a los padres a sentirse más cómodos.

Los padres hostiles, agresivos. Los padres tratan inmediatamente de poner al maestro a la defensiva empezando con "Noté que Ud. marcó como erróneas a dos palabras que eran correctas en el último test de ortografía de Marie," o "Por otros padres con los que he hablado, entiendo que Ud. tiene problemas de disciplina en su clase."

Si los comentarios de los padres están basados en hechos, vale la pena hablar de ellos lo más ampliamente posible. Si, por otra parte, los comentarios son exagerados o infundados, el maestro podría permanecer

calmado y solamente reconocer los sentimientos de enojo que los padres están expresando. Una reacción de defensa llevaría únicamente a más hostilidad, y el propósito de la conferencia (comunicación acerca del niño) se perdería.

Usualmente, una nueva reunión es necesaria para establecer una relación positiva entre el padre y el maestro.

Los padres abatidos. Las tensiones de la vida presente de estos padres son tan grandes, a causa de la muerte de un miembro de la familia, problemas económicos, o cualquier otra causa, que ellos pasan todo el tiempo de la reunión hablando de esto al maestro, simplemente porque él o ella está allí. Generalmente, es mejor para el maestro tratar de escuchar compasivamente que tratar de hablar acerca del niño en este momento. El maestro debe señalar otra reunión o una conversación por teléfono con los padres para una fecha más tarde.

Cuando los padres están bajo tensión y se lo dicen al maestro, éste entenderá mejor al niño, que también está bajo tensión.

Los padres murmuradores. Estos padres o bien intentan sacar información de parte del maestro acerca de otros niños en la clase y sus familias, o ellos tratan de dársela al maestro. Esto puede ser una situación peligrosa para el maestro—especialmente en las comunidades pequeñas. El sólo escuchar es incriminante, porque el escuchar es frecuente que se interprete como que se está de acuerdo con lo que se dice.

El maestro puede guiar la reunión a una perspectiva apropiada estableciendo nuevamente el propósito de la misma, esto es, discutir acerca del niño.

Los padres denegatorios. Estos padres contradicen todo comentario que el maestro hace al afirmar, "No puedo entender esto. Mi hija nunca actúa así en la casa," insinuando que el maestro está haciendo algo malo

para producir la conducta que se discute. Por ejemplo, el maestro dice, "Realmente creo que el problema de Jane para aprender se debe más a su dificultad en escuchar y poner atención a las instrucciones." La señora Brown contesta, "Es difícil para mí entenderlo. Jane hace rompecabezas por horas y horas en la casa." O el maestro comenta que Jack es callado y tímido en clase, y el padre contesta, "El habla todo el tiempo cuando está en la casa."

Existen, naturalmente, un número de explicaciones posibles para las discrepancias en las observaciones acerca de la conducta del niño. Una de las posibilidades sería que los padres y los maestros están valorando y reforzando una conducta diferente en el niño. Por ejemplo, la madre recompensa al niño por hacer rompecabezas y ver TV, pero no por escuchar a los adultos o leer en silencio. Otra posibilidad es que los padres simplemente no perciben la característica que el maestro ve en el niño. Esta actitud denegatoria puede deberse a la amenaza involucrada en las observaciones del maestro o simplemente al hecho que los padres son observadores inadecuados. O quizá el maestro no es un buen observador y no ve la característica que los padres ven.

En todo caso, cuando existe una discrepancia en la observación de la conducta del niño, el maestro seguro de sí mismo puede manejarla en forma no defensiva estableciendo con los padres un plan de recompensa o un sistema de reforzamiento con el propósito de incrementar la conducta que se desea en el niño. Simplemente dejar la discusión en el aire cuando existe una discrepancia establece una situación antagonística en la cual el niño es el perdedor.

Al tratar con padres que son ultradefensivos y continuamente denegantes (ya sean observaciones positivas o negativas), es importante para el maestro darse cuenta de que ellos quizá sean extremadamente inseguros. En

lugar de atacar estas defensas, una táctica que sólo producirá una mayor negación, el maestro necesita crear en los padres confianza en sus habilidades. Quizá el maestro, al elogiar alguna característica positiva que el niño posee, puede asegurar a los padres que ellos están haciendo un trabajo adecuado en la crianza de su niño. El maestro debe genuinamente aceptar a los padres y al niño antes de que un plan constructivo pueda tener lugar. Criar niños en nuestra sociedad no es una faena fácil.

Padres punitivos. Estos son los que reaccionan a los comentarios negativos del maestro acerca de su niño diciendo, "Bueno, castigaré a mi hijo por no portarse bien en la escuela. No le permitiré salir por dos semanas," o yéndose en una perorata acerca de los padres tolerantes y sugeriendo que una nalgada es todo lo que el niño necesita.

Algunos padres sugieren que el maestro le pegue a su niño si éste causa problemas. En algunos casos, esto es simplemente una expresión de confianza en el maestro. En otras, puede reflejar un básico rechazo y hostilidad de los padres hacia el niño. Es importante para el maestro distinguir entre las dos situaciones.

En el papel del profesor como consultante para los padres, él puede indicar que el castigo es mucho menos efectivo que la recompensa para un cambio de conducta. Al mismo tiempo, los maestros y los padres podrían desarrollar un plan para mejorar la conducta del niño. El maestro, otra vez, tendrá que proseguir el plan con los padres para lograr resultados positivos.

Si los padres insisten en que un castigo "hará el trabajo", el maestro debe mencionar que el niño puede relacionar tal castigo con la reunión y esto, a su vez, podría afectar adversamente la relación entre el maestro y el niño.

Los padres ansiosos y demasiado involucrados. Estos padres están preocupados en demasía acerca del aprovechamiento escolástico del estudiante, a tal grado que el niño usualmente también está demasiado preocupado. La ansiedad de los padres se manifiesta en sus constantes preguntas acerca de las tareas de clase para hacer en la casa, asignaciones, nivel de lectura y actividades diarias del aula.

El maestro está en un apuro con estos padres. Darles demasiada información acerca del estudiante los pone más ansiosos (sentimiento que ellos eventualmente comunican al niño). Proveerles de muy poca o de ninguna información o darles el consejo, "No se involucre en el trabajo de la escuela del niño," aumenta su ansiedad y ellos generalmente presionarán más al niño.

La mejor forma de tratar con padres ansiosos es muy parecida a la manera que el maestro usará con estudiantes ansiosos: establecer un programa con los padres para involucrarlos en áreas prescritas. Por ejemplo, el maestro podría sugerir que los padres lleguen a participar con el niño solamente en lectura por placer en vez de tareas de lecturas asignadas.

El maestro necesita ser altamente selectivo en lo que comunica a los padres superansiosos (especialmente si su niño está teniendo dificultades de aprendizaje), recordando que tanto la falta como el exceso de comunicación provoca ansiedad.

Un punto final. Típicamente, el estudiante no está presente en la reunión de los padres con los maestros. Esto es una desventaja para el alumno, padre y maestro, porque estos dos últimos están en la posición de tomar una responsabilidad total por el aprendizaje del niño. ¿No es el aprender una responsabilidad del niño?

Una segunda desventaja en la exclusión del niño es que éste estará curioso acerca de lo que se dijo en la reunión y debe obtener la informa-

ción de segunda mano, ya sea de los padres o del maestro. Si después de la conferencia, los padres le hacen comentarios tal como: "Tu maestro piensa que eres inteligente pero haragán," o "¿Por qué no hablas más en clase?" o "Tu maestro está cansado de tí," inmediatamente se forma un problema en la relación entre el maestro y el alumno. En la mente de los niños y los jóvenes, el maestro ha violado un código importante: no delatar a los amigos.

Si no es posible incluir al niño en la conferencia, el maestro debe revisar con éste antes de la reunión lo que va a discutir con los padres en la reunión. Esta conversación le da al maestro y al niño una excelente oportunidad de comenzar a planear los cambios necesitados.

Desde luego, incluir a los niños de primero y segundo grado en las reuniones de los padres con los maestros probablemente no sería productivo. Sin embargo, la mayoría de los niños en el tercer grado o arriba de éste son suficientemente maduros para tomar parte en la reunión.

Las conferencias entre padres y maestros*

Los propósitos de la conferencia de maestros y padres deberían ser de fortalecer los intereses mutuos y entender el papel que cada uno juega en el bienestar del niño, crear buena voluntad para la escuela y promover entendimiento de la relación entre el hogar y la escuela. Mediante la conferencia, a los padres quizá les sea posible ver algunas de las dificultades que encierra el enseñar, y el maestro pueda aumentar su comprensión a los problemas de ser padre.

Los maestros de las clases deben dirigir conferencias en grupo para los padres de niños en sus clases durante el período escolar a intervalos regulares en todo el año. Conferencias para grupos más grandes deben también tenerse para todos los padres de niños en cada nivel de grado. Las conferencias para grupos más pequeños de la clase tienen lugar durante el día escolar y son diseñados para ayudar a los padres a entender el programa de la escuela y lo que pueden hacer ellos en la casa para ayudar los esfuerzos de la escuela. A los padres se les debe pedir ser anfitriones en los mitines, saludar a la gente en la puerta, prenderles las tarjetas con sus nombres y servir refrescos. Los padres que asisten a conferencias de salón también deben ser invitados a que hagan citas con el maestro para conferencias individuales. Las conferencias de salón son importantes tanto para el personal profesional como para los padres. Los padres ponen de manifiesto sus actitudes hacia sus propias preocupaciones y necesidades. Entre más los maestros saben de los padres,

---

* Esta información es tomada de Handbook for a Parent-School Community Involvement Program, publicado por el Programa de Educación para Trabajadores Migrantes (Migrant Education Program) de la Agencia de Educación de Texas (Texas Education Agency) en 1974.

más pueden ayudar a los niños. Las conferencias de los padres y maestros fuera y durante el período escolar pueden ayudar al personal de la escuela a:

-- Encontrar más formas cómo la escuela y los padres pueden trabajar juntos para ayudar al niño.

-- Identificar las fortalezas y debilidades del alumno.

-- Identificar y concentrarse en las necesidades de cada alumno.

-- Adquirir conocimiento y comprensión del ambiente hogareño del estudiante.

-- Determinar las actitudes de los padres acerca de la educación y la escuela.

-- Ganar la confianza de los padres.

-- Informar a los padres de la importancia de su papel en el proceso educacional del niño y sugerir formas cómo los padres pueden ayudar al niño a mejorar su actuación académica en áreas tales como dominio del contenido, socialización y estimación propia.

-- Ayudar a los padres a entender los programas nuevos de educación y sus implicaciones.

-- Mejorar la asistencia del niño y su significante participación en la escuela.

-- Demostrar a los padres que los miembros del personal de la escuela están sinceramente interesados en la educación, bienestar y salud del niño al discutir con ellos el progreso de éste en la escuela.

-- Permitir a los padres discutir cualquier preocupación que ellos puedan tener acerca de las dificultades de aprendizaje o de conducta de su niño.

-- Desarrollar conciencia en los padres del valor de la educación para ayudar a cada niño a suplir las responsabilidades sociales, económicas y cívicas que él afrontará en el futuro.

-- Seleccionar ayudantes voluntarios.

-- Facilitar los arreglos para las visitas y actividades del hogar que efectuarán los maestros, los ayudantes de la comunidad y los maestros de niños migrantes.

-- Estimular a los padres a planear programas escolares o excursiones escolares.

Cuando las conferencias de padres y maestros se llevan a cabo durante las horas de escuela, la administración debe liberar a los maestros de otros deberes, así ellos pueden participar. Si los padres no pueden asistir durante este tiempo, las conferencias deben ser programadas antes o después de la escuela—ya sea en la escuela o en la casa. Al planear las conferencias de padres y maestros, el personal de la escuela debe:

-- Señalar el día y la hora para la conferencia e informar a los padres.

-- Determinar el propósito de la conferencia de padres y maestros.

-- Preparar la conferencia de padres y maestros:

- Colectando ejemplos del trabajo del alumno.

- Preparando notas sobre los puntos fuertes y débiles de los alumnos.

- Obteniendo del director o de otros profesores información acerca del medio ambiente de los padres—condiciones del hogar, otros niños, o cualquier información que ayudará a discutir los tópicos de la conferencia.

- Revisando toda la información disponible relacionada con el crecimiento de cada niño.

Selección de lo que se debe hacer y no hacer
en las reuniones de padres y maestros

Visita de los padres al aula

1. Bienvenida a los padres.
2. Dirigir la reunion en el lenguaje del hogar (si es preferido por los padres).
3. Tratar a los padres como iguales.
4. Conocer los nombres de los padres y usarlos.
5. Asegurarse que los padres saben el nombre del maestro o maestros de su niño.
6. Estimular la visita de los padres.
7. Tener cuidado con el vocabulario; por ejemplo: no usar términos tales como "bajo nivel económico" y "culturalmente privados," o "destreza limitada en inglés."
8. Evitar la jerga de educación, la cual tiene poco o ningún significado para los padres, tal como ESL, LES/NES, lecturas básicas, instrucción programada, etc.

Visita al Hogar

1. Programar una cita para visitar y ser puntual.
2. Ser agradable.
3. Estar seguro que el propósito de la reunión con los padres ha sido cuidadosamente planeado con anterioridad y es explicado a los padres.
4. Seguir los objetivos de la reunión.
5. Adaptar los planes, si es necesario, a las circumstancias; por ejemplo: necesidades de la familia, sentimientos, otros adultos, presencia de niños.
6. Concentrarse en los padres, en el niño o en ambos, de acuerdo al plan de la reunión.
7. Permitir tiempo a los padres para que hagan preguntas y se les aclare la información.
8. Invitar a los padres a visitar la escuela.

Lectura #6

La participación de los padres y el aprovechamiento del niño:
El estado de conocimientos

Este trabajo es tomado de un reporte de Stanford Research Institute (SRI) preparado por la Oficina de Educación de los Estados Unidos sobre la participación de los padres en los programas subvencionados por el gobierno. El trabajo examina los estudios de investigación relacionados a los papeles principales que tienen los padres en educación y su impacto en la actuación de los estudiantes.

Antes de leer este material, tome unos momentos para pensar acerca de por qué un conocimiento de investigación es importante para el maestro de clase (o para un educador profesional). Después de leer este trabajo, determine el valor práctico que tiene el resultado de investigación reportado por SRI para el maestro y para los programas de participación de los padres en la escuela.

Una importante justificación para la participación de los padres (en cualquier papel) en los programas de educación es la suposición de que ésta mejorará la actuación de los niños en la escuela. Aunque existe evidencia considerable que ésta puede llevarse a cabo, la evidencia directa actual de que funciona es escasa o no existe para la mayoría de tipos de participación. Sin embargo, todos estamos familiarizados con esta insuficiencia de diferencias estadísticamente significantes encontradas entre niños que han participado en programas subvencionados federalmente y niños en iguales condiciones que no han participado, sin considerar si los padres han participado o no en los programas. La evaluación de los programas Título I ha sido especialmente consistente en encontrar una pequeña diferencia entre

los niños participantes y los no participantes. El total bruto de las evaluaciones de Comienzo con Ventaja (Head Start) y de Continuación (Follow Through) también han revelado sólo resultados marginales favoreciendo a los niños participantes. Los resultados de los estudios sobre la participación de los padres deben ser interpretados a la luz de este contexto general de resultados evaluativos y del estado actual del arte en evaluación.

Esta sección discute qué información está disponible de los estudios enfocados específicamente sobre los efectos del niño que resultan directamente de la participación de los padres en su educación— esto es, estudios de los tipos de la información dada y la recibida (input-output) donde los efectos de la participación de los padres en un programa son evaluados en términos de la actuación del niño en base al resultado obtenido como medida.

Los padres como tutores

Niños a nivel pre-escolar

La amplia variedad de programas en los cuales los padres participan como tutores de sus propios niños está demostrada en la literatura revisada (por ejemplo: Gordon, 1969; Lazar and Champan, 1972).* El programa de los padres puede o no puede estar acompañado por un programa de nivel pre-escolar para el niño. Un miembro del personal del programa puede visitar los hogares para trabajar con cada familia individualmente (frecuentemente con ambos la madre y el niño, aunque algunas veces con sólo la madre). Este miembro del personal puede traer materiales especiales y entrenar a la madre a usarlos, o puede trabajar con los materiales que se tienen en la casa. En algunos programas

---

* Ambas revisiones describen programas y el entrenamiento dado a los padres y presentan los resultados para los programas—los exámenes estandarizados de aprovechamiento dados a los niños en experimento controlado al igual que, en algunos casos, mediciones específicas del programa.

el entrenamiento es obtenido mediante los grupos de discusiones de padres. Algunos programas utilizan las dos maneras.

La evidencia indica que la participación de los padres como entrenadores y tutores puede verdaderamente mejorar la actuación de los niños—al menos con niños pequeños de nivel pre-escolar. Varios estudios de intervención cuidadosamente controlados pueden ser citados (Gilmer, 1969; McCarthy, 1968; Levenstein, 1969; Karnes y otros, 1969), en los cuales el grado de participación de los padres como estudiantes y tutores fue sistemáticamente manipulado. Los investigadores notaron efectos positivos de esta participación en las actitudes de los padres acerca de ellos mismos al igual que en los punteos del cociente de inteligencia (IQ) de los niños. Estos estudios han mostrado que los niños pequeños pueden ser afectados por los cambios de conducta de los padres, aunque no está precisamente claro cómo suceden estos efectos. Buenos efectos son más posibles que resulten cuando el entrenamiento y la participación son bastante intensos y cuando las necesidades de los padres, como la de los niños, son cubiertas.

Niños de edad escolar

Muy pocos intentos de utilizar a los padres como tutores para niños más grandes han sido reportados, y los resultados son inconsistentes. Esto puede ser debido en parte a la escasez general de investigación y de teoría sobre los patrones de aprendizaje de los niños mayores; no está claro qué destrezas deben adquirir los padres de niños mayores y qué cambios en sus actitudes y acciones hacia los niños son necesitados por los padres pobres que desean fomentar el aprovechamiento de sus niños en la escuela.

Varios estudios se han concentrado en la actuación de los niños relacionada con la escuela en los grados de la primaria. El programa de la Escuela y el Hogar de Flint, Michigan al principio de la década de 1960

tuvo mucho éxito en obtener la participación directa de los padres en leerles, escucharles y hacer disponible lugar para estudio y tiempo para sus propios niños, teniendo buenos resultados en el aprovechamiento de éstos en la escuela elemental (Hawkridge y otros, 1968).

Los resultados de proyectos de Continuación (Follow Through) poniendo en práctica el modelo de intervención basada en el hogar, creado por la Universidad de Florida como una estrategia para estimular el desarrollo y aprovechamiento del niño en los grados de primaria (un enfoque con éxito demostrado para niños pre-escolares), son variadas. Algunos grupos mostraron ventajas de aprovechamiento consistentemente significantes en comparación con los grupos matriculados en programas regulares de la escuela elemental sin la participación de los padres, mientras que otros grupos no han demostrado tal ventaja (Emrick y otros, 1973)*.

Existen otros ejemplos de programas que utilizan las visitas al hogar y el entrenamiento para los padres con niños en los grados de primaria que han reportado ganancias en el aprovechamiento del niño. El programa SKIP (Radin, 1969), que establece las visitas quincenales a los hogares de los niños de kindergarten, fue bastante exitoso.

Una conclusión reportada en casi todos los estudios de los programas de educación para los padres o programas donde los padres actúan como tutores es que una participación en grado significante es extremadamente difícil de obtener. Esto es, sin duda, debido en parte a las muchas exigencias físicas y económicas de los padres pobres, las cuales los fuerzan a con-

---

* En vista de que existieron ciertos problemas para coleccionar información en la mayoría de los grupos que no muestran en este estudio ventaja en el aprovechamiento, los investigadores tienen actualmente confianza considerable en la validez de los resultados positivos.

centrarse solamente en la sobrevivencia y dan una baja prioridad a su participación activa en la escuela de sus niños. Esto también puede deberse—en la mayor parte durante la década de 1970—a la falta de confianza en las escuelas y en los educadores profesionales. Sin embargo, para los niños de edad escolar, esto también sugiere que los maestros no están dispuestos a participar en los programas que utilizan a los padres como verdaderos instructores en el hogar. Tal clase de papel puede amenazar a ambos padres y maestros.

Los padres en los papeles de personal escolar

Aunque los programas patrocinados federalmente, tal como la educación bilingüe, Comienzo con Ventaja (Head Start), Título I y algunos programas desarrollados localmente, emplean a los padres de niños participantes como ayudantes de clase y como trabajadores de familia y comunidad, la evidencia directa respecto a los impactos de este tipo de participación de los padres en los resultados positivos del niño es extremadamente limitada. Una posible explicación para esta escasez de resultado es el hecho que los programas que envuelven a los padres como miembros del personal frecuentemente introducen al mismo tiempo un número de otros cambios en el aula—por ejemplo, nuevos planes de estudio, métodos de enseñanza diferentes. De esta suerte, aún cuando el programa total produce mejoramientos medibles en el aprovechamiento del niño, es difícil atribuir estos mejoramientos a ninguno de los componentes del programa por separado.

Niños de pre-escuela

Existen algunos resultados en cuanto al uso de personal auxiliar profesional en el programa de visitas al hogar y en otros programas de educación para niños pequeños (esto es, pre-escolares). En general, impactos

positivos en los niños participantes han sido demostrados en los proyectos que primordialmente emplean a personal auxiliar al igual que en los proyectos donde comparaciones directas podrían ser hechas entre los grupos con miembros de personal profesional y grupos con personal auxiliar profesional (Lazar y Chapman, 1972).

Niños de edad escolar

La pertinencia de los resultados de programas para niños de edad pre-escolar a aquéllos dirigidos a niños más grandes es, desde luego, limitada. Las actividades apropiadas para las clases en los grados elementales y más allá de éstos son muy diferentes de las que caracterizan a los centros pre-escolares. Además, un profesional puede ser responsable directamente de un grupo de niños a nivel de pre-escuela, particularmente si ha sido entrenado. Pero un ayudante empleado en una clase con niños más grandes trabaja bajo la directa supervisión de un maestro.

No parecen existir ningunos estudios formales que hayan examinado los impactos que producen en el aprovechamiento de niños de edad escolar de nivel económico bajo el emplear a los padres, ya sea como ayudantes de clase o como trabajadores de la comunidad. Algunos patrocinadores de los programas de Continuación (Follow Through) han hecho observaciones informales comparando los efectos de sus programas con y sin la asistencia de los padres como ayudantes en la clase, pero estos estudios no distinguen entre el verdadero número de adultos en las aulas y de padres como adultos en las aulas. Un estudio informal de dos lugares que usan el modelo de Continuación desarrollado en la Universidad de Kansas (el cual involucra a los padres en base rotativa como maestros de ejercicios de repetición en la clase) ha demostrado diferencias en el aprovechamiento del niño que parecen deberse a la presencia de más padres ayudantes entrenados versus

menos padres ayudantes entrenados (Lynn Weis, Personal Communication). Una evidencia preliminar obtenida de un estudio más formal en grupos de kindergarten demuestra las mismas características; pero no está claro si éste es un fenómeno de modelo específico, ya que el entrenamiento de padres ayudantes es bastante riguroso y los papeles que juegan los padres son especificados estrictamente en el modelo de Kansas.

Los padres como copartícipes de decisiones

Niños de pre-escuela

Una encuesta reciente del programa de Comienzo con Ventaja (Head Start) en MIDCO, en Denver (Charles Mowry, Personal Communication) repitió el resultado de Coleman de que mayores niveles de participación de los padres fueron asociados con mayores niveles de aprovechamiento en los niños. Mowry y sus colegas midieron el impacto producido—en los niños, en los padres mismos y en la comunidad—por el papel de los padres como copartícipes de decisiones y de aprendizaje. Con respecto a los efectos en los niños, ellos encontraron que los niños de padres sumamente involucrados en las dos áreas, como copartícipes de decisiones y en papeles de tutores en el aprendizaje, demostraron el mayor aprovechamiento, mientras que los niños de padres involucrados en sólo uno de estos papeles tenían mejor punteo en su progreso que los niños de padres no partícipes. Sin embargo, ya que existe mucha autoselección para la participación, es muy probable que los niños de padres que participaron ya lograban mayor aprovechamiento. No fueron usados para medir esta posibilidad ni la medida de preparticipación ni grupos de control adecuados. Es difícil de imaginar cómo un estudio podría ser conducido para corregir enteramente las dificultades inherentes a la encuesta de Mowry.

Niños de edad escolar

Una evaluación fue llevada a cabo en la escuela de demostración de Rough Rock (una antigua escuela BIA) en Arizona, dirigida por una directiva escolar de la comunidad india formada por cinco miembros, quienes tenían control total del personal y de la política para hacer decisiones. El estudio no encontró evidencia de un aprovechamiento impresionante en materias académicas por parte de los estudiantes. La gente local, y los simpatizantes de la comunidad de investigación y de otras partes, sintieron que la evaluación fue prematura, ya que ellos se habían preocupado acerca de decisiones de personal y de planes de estudios para los navajos, y estaban justamente comenzando a dar prioridad a las áreas académicas sobre las de personal.* Ellos creyeron que su énfasis original sobre lo "indio" era justificable en vista de su historia, y creyeron que el aumento del promedio de asistencia y la popularidad de la escuela en la comunidad eran indicaciones significantes del éxito del proyecto (Tunley, 1971).

Los efectos de la participación de los padres en la toma de decisiones sobre la actuación académica de los niños son particularmente difíciles de medir y evaluar. Primero, los cambios esperados en las actitudes de los padres o en los programas de las escuelas como resultado de esta clase de participación habrían retardado más los impactos en los niños que la asignación de tutores o el contacto directo en el aula. Segundo, los papeles de coparticipación en las decisiones casi nunca ocurren en la ausencia de cambios en otros papeles, así que su contribución independiente para los resultados del niño no puede ser estimada fácilmente. Finalmente, existe la posibilidad de que, para algunos grupos donde los padres tuvieron un

* Algunos de los criticismos y una defensa de la evaluación hecha por su director, Donald Erickson, están incluidos en una serie de artículos titulados "Skirmish at Rough Rock" (1970).

poder significante en la toma de decisiones, los punteos en los tests estándares de aprovechamiento no serían medidos porque los padres se preocupaban mucho más acerca de otros resultados, o si fueran medidos, no mostrarían ninguna diferencia, por la misma razón.

Auto-revisión #4

Puntos claves sugeridos para discutir el estado de las investigaciones relacionadas a la participación de los padres

Las respuestas dadas a continuación son sugestivas y no intentan agotar la serie de respuestas posibles para cada punto de discusión y que se encuentran a disposición. Las respuestas siguientes no están necesariamente escritas en orden de importancia.

PREGUNTA A: ¿Por qué existe una actual carencia de buena investigación que señale conexiones directas entre la participación de los padres y el aprovechamiento de los estudiantes?

RESPUESTA(S) SUGERIDA(S):

1. Los programas de educación que incluyen la participación de los padres usualmente introducen, al mismo tiempo, una variedad de otras técnicas innovativas diseñadas a mejorar el aprovechamiento del estudiante, por ejemplo, la instrucción con ayuda de computadoras y las técnicas de administración mejoradas. La variedad de variables inextricablemente relacionadas (independientes) crea dificultad para el investigador que está interesado en aislar una variable, por ejemplo, la participación de los padres con el propósito de determinar la relación que ésta tiene con el progreso del niño.

2. Una segunda razón (relacionada con la respuesta de arriba) de la falta de resultados concluyentes sobre la relación entre la participación de los padres y el progreso del estudiante es que no existen modelos conceptuales bien desarrollados para la hipótesis que se examina en las evaluaciones de la participación de los padres.

PREGUNTA B: ¿Qué forma de participación de los padres se ha demostrado ser la más efectiva en el aprendizaje del estudiante? ¿Por qué?

RESPUESTA(S) SUGERIDA(S):

La evidencia indica que los padres que participan como maestros o tutores de sus propios niños pueden mejorar la actuación de los estudiantes—por lo menos con niños pequeños de edad preescolar. La explicación a esta situación, en este caso, es bastante simple, ya que no existen otras variables identificables que operen en el desarrollo de la educación del niño (aparte de la influencia directa de la madre o del padre).

PREGUNTA C: Aunque la investigación es generalmente inconclusa para apoyar el impacto que la participación de los padres causa en el aprovechamiento escolar del niño, ¿por qué deben los distritos escolares continuar estimulando a los padres para que tomen parte en la educación de sus hijos?

RESPUESTA(S) SUGERIDA(S):

1. La participación de los padres es vista por los que apoyan la participación de la comunidad como una manera de hacer a la escuela responsable ante los padres y de legitimar las instituciones educativas al envolver al "consumidor" en su gobierno.

2. En casos donde niños de los grupos minoritarios—hispanos, indios americanos, negros y otros—asisten a las escuelas que no son diseñadas para servir sus propios intereses culturales, raciales y políticos, es una obligación y una necesidad absolutas que los padres participen en la formación del proceso educativo.

3. La participación de los padres en la educación puede incrementar el apoyo público para las escuelas.

PREGUNTA D: ¿Cuáles son los tópicos vitales (o asuntos de investigación) relacionados con la participación de los padres que vale la pena sean investigados por los candidatos a una maestría o doctorado en educación bilingüe

RESPUESTA(S) SUGERIDA(S):

Los temas seleccionados para un estudio de investigación son:

Estudio comparado de los requerimientos estatales y federales para la participación de los padres en la educación bilingüe.

Actitud de los padres hacia los programas de participación de los padres.

Actitudes de los maestros hacia los programas de participación de los padres.

Actitudes de los estudiantes hacia los programas de participación de los padres.

Un modelo conceptual para el estudio de la participación de los padres en la educación bilingüe.

Revisión de la literatura de investigación acerca de la participación de los padres.

Un estudio comparativo de la participación de los padres en tres programas subvencionados federalmente.

Una comparación de las actitudes de los estudiantes de la escuela elemental y secundaria hacia la participación de los padres.

El papel del director de escuela en la participación de los padres en los programas bilingües.

Actividades típicas de los padres en los programas bilingües.

El padre como ayudante voluntario en la educación bilingüe.

Un modelo de entrenamiento de efectividad de los padres para los padres de niños en programas bilingües.

LISTA EN INGLES/ESPAÑOL DE TERMINOS COMUNES,
CONCEPTOS Y FRASES RELACIONADOS CON
LA PARTICIPACION DE LOS PADRES

(Parent) Advisors	-*-	Asesores o consejeros
Call a meeting of the parents	-*-	Llamar o convocar una junta de los padres
Community	-*-	Comunidad
Community group	-*-	Grupo comunitario o grupo de la comunidad
Conference (as teacher-parent conference)	-*-	Conferencia o reunión
Decisions concerning the planning, implementation and evaluation of the program	-*-	Decisiones relacionadas a la planificación, ejecución y evaluación del programa
Encourage or promote parent interest or participation	-*-	Animar o promover el interés o participación de los padres
Federal government	-*-	Gobierno federal
Leadership training	-*-	Adiestramiento o entrenamiento en liderazgo
Parent activity	-*-	Actividad para (o de) los padres
Parent advisory council	-*-	Consejo asesor de padres

Parent involvement	-*-	Participación de los padres
Parent meeting	-*-	Junta o reunión de padres
Recruitment of volunteers	-*-	Reclutamiento de voluntarios
School district	-*-	Distrito escolar
State government	-*-	Gobierno estatal (o del estado)
Training	-*-	Adiestramiento o entrenamiento

Becker, Wesley C. Parents Are Teachers (A Child Management Program). Research Press Company, 1971.

This book describes a systematic approach to positive reinforcement. Parents can use this approach to become more effective teachers of their children. The program is designed so the parents can work in a group or individually. This is an easy-to-read book which will assist the parents in teaching and helping their child in positive ways.

Carrasguillo, Angela L., Carrasguillo, C. "Bilingual Parents Can Help you Teach Reading and Language Arts in English," Journal of the National Association for Bilingual Education. V.III. No.2, Winter, 1979. p. 83

This is a very informative article for teachers in bilingual education. It lists curricular activities in which parental help can be of great significance, e.g., developing culture-related reading activities, assisting as tutors of the children, etc.

Cervantes, H. T., et al., "Community Involvement in Bilingual Education: The Bilingual Educator as Parent Trainer," Journal of the National Association for Bilingual Education. V.III. No.2, Winter, 1979. p. 73

The study reported in this article was designed to determine if parents from bilingual and culturally diverse environments could be trained by bilingual educators to enhance attitudes toward reading and real-related behaviors of their primary level children.

Fantini, Mario D., Cárdenas, René. Parenting in a Multicultural Society. New York: Longman, Incorporated, 1980.

This book is a compilation of readings which examines Asian-American, Black American and Mexican-American parenting processes. Material is included from such outstanding scholars as Ira J. Gordon, Robert Hess, Terrell H. Bell, Gloria Zamora and José Cárdenas.

Hymes, James I. Effective Home-School Relations. Sierra Madre, California: Southern Association for the Education of Young Children, 1974.

Dr. Hymes provides specific recommendations for closing the gap between home and school. The book features new ideas and resources to help today's teachers, administrators, and parents to build close and effective relationships through mutual understanding and cooperation. The text examines the many facets of home-school relationships -- group meetings, written materials, conferences, observation, etc. It provides a rich reservoir of resources, pamphlets, books, magazines, and films.

Losen, Stuart M. et al. Parent Conferences in the Schools. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon, Inc., 1978.

The techniques and ideas discussed in this book have evolved from inservice training sessions or workshops which the authors have conducted for classroom teachers and administrators who are interested in improving their parent conference skills. Selected sections of the text include: "The Initial Contact," "Communication of Test Results," and "Parents' Rights."

Meeting Parents Halfway: A Guide for Schools. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1972. DHEW Publication No.(OE) 72-179, Superintendent of Documents Catalog No. HE5.220:20164.

This booklet outlines a program for improving parent-teacher attitudes in an urban school as a preliminary step toward involving parents in their children's education. The program was developed by and tested in the Spokane, Washington, School District as part of a 1969 project financed under Title I of the Elementary and Secondary Education Act. Students, teachers, and parents participated in the experiment.

Migrant and Preschool Program. Handbook for a Parent-School-Community Involvement Program. Austin, Texas: Texas Education Agency, 1974.

A study concerning parent involvement, conducted by the Southwest Educational Development Laboratory under a contract with the Texas Education Agency, has resulted in the publication of this handbook. It offers techniques and suggestions for developing a well organized parental involvement program with emphasis on the migrant Mexican-American parent.

Morrison, George S. Parent Involvement in the Home, School, and Community. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, 1978.

This book is designed to help anyone who wishes to become more involved in devising strategies and means for parents to become active in any educational endeavor. The ultimate goal of this text is to promote parent involvement and development in order to create richer lives for families, parents and children.

Parental Involvement in Title I ESEA: Why? What? How? Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1974. DHEW Publication No. (OE) 74-07105.

This manual was written as a guide for local and state officials charged with implementing provisions of Title I. It describes the rationale behind the parental involvement requirements, the history of parental involvement in Title I, and the logistics of starting a parent council.

Steele, Carol C. "When Parent and Teacher Confer About the Child," PTA Today VXX, No. X, (October, 1981).

This paper provides a number of valuable tips for planning and conducting teacher-parent conferences. The teacher is primarily held responsible, according to the writer, for making an honest and understandable presentation of facts about the child. Parents, however, must share at least part of this responsibility by asking those questions pertinent to the issue at hand. This is a must reading for new and experienced teachers.

Title I ESEA: How it Works: A Guide for Parent Advisory Councils. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1973. DHEW Publication No. (OE) 73-07104.

This publication is written in layman's terms; however, some legal and technical language is used to acquaint parents with the use and meanings of this language. This book is written especially for parents serving on Title I Advisory Councils and other parents whose children are eligible for Title I services.

Working with the Bilingual Community. Rosslyn, Virginia: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1979.

This text is a collection of five papers dealing with parents/community involvement in bilingual education. María Estela Brisk discusses the subject in light of legislative and judicial issues.

María B. Cerda and Jean J. Schensul describe in detail a Chicago program designed to train parental leaders in the Hispanic community . Kennith York discusses the Mississippi Choctaw Bilingual Education Program and how parents and community members have contributed to its initiation, growth, and success. Norberto Cruz summarizes his recent research identifying roles and functions of parent advisory councils serving Title VII Spanish-English programs. In the final paper Alberto Ochoa examines the need for parental participation, presents three approaches for involving the community, and suggests activities for generating parental interest and support.

UNIDAD II:

La participación de los padres en la toma de decisiones en la educación

Exposición razonada

El gobierno federal ha desarrollado una variedad de oportunidades para la participación pública en los procesos políticos, y en años recientes crecientemente ha agregado requisitos para la participación de ciudadanos a las subvenciones distribuidas a los distritos escolares. De comformidad con las regulaciones de los programas de Título VII del Acta de la Educación Elemental y Secundaria (ESEA), los consejos asesores de educación bilingüe han sido formados como el mecanismo central para facilitar la función de participación de la comunidad prevista por los oficiales federales. Los principales participantes de la comunidad seleccionados por los distritos escolares para formar estos grupos asesores han sido los padres de niños que pertenecían a los programas ESEA de Título VII. Los partidarios de la participación de la comunidad ven esta forma de participación como una manera de hacer a la escuela responsable hacia los padres, y legitimar las instituciones de educación al involucrar a los "consumidores" en su gobierno.

Esta unidad está diseñada para familiarizar a los maestros en las sesiones de entrenamiento de educación bilingüe antes del año escolar y durante el año escolar con las razones básicas de por qué deben participar los padres en la toma de decisiones en la educación. Criterios específicos son provistos para guiar las observaciones de los estudiantes y criticar las interacciones entre los padres y el personal escolar que participa en los papeles de decidir en la educación bilingüe. El mayor propósito de este entrenamiento es ayudar a los estudiantes a entender y

valorar la necesidad que los padres participen en la toma de decisiones que afectan la educación de sus hijos. Dada la naturaleza de la participación, que esencialmente demanda una relación de poder entre los padres y las autoridades escolares, el material para entrenamiento presentado en esta unidad asume una fuerte orientación política.

Objetivos

Al terminar la unidad II, Ud. será capaz de:

1. Nombrar por lo menos dos razones de por qué es importante la participación de los padres en las decisiones que afectan la educación de sus niños.

2. Identificar por lo menos tres grupos de intereses especiales (o de presión).

3. Describir tres funciones claves de los consejos asesores de educación bilingüe especificadas en las regulaciones de ESEA de Título VII.

4. Diferenciar entre un consejo asesor bilingüe y un grupo de presión basado en la comunidad.

5. Analizar la efectividad potencial de los consejos de padres para influenciar la toma de decisiones en la educación a través de la aplicación de un manual de observación basado en los factores que estimulan o restringen la participación efectiva de los padres en los consejos asesores y la tipología de RLTI.

6. Construir un plan hipotético para un consejo asesor de educación bilingüe.

7. Preparar un plan de entrenamiento para los padres en los consejos asesores bilingües.

Definición de términos

Consejo asesor de educación bilingüe: Es una organización formal, compuesta principalmente de padres, usualmente requerida por leyes federales o estatales con el propósito de ayudar a las autoridades escolares a hacer decisiones concernientes al planeamiento, ejecución y evaluación del programa bilingüe.

Política: Dentro del contexto de esta unidad, la política se refiere a aquellos procesos o interacciones que envuelven a gente o a grupos con diferentes valores y persuaciones y que finalmente llevan a decisiones que afectan la operación de los programas escolares. Grupos de intereses especiales, comités asesores de la escuela, líderes de la comunidad y oficiales de la escuela representan elementos de la estructura política de la escuela o de la comunidad, cuyos valores pueden influenciar el carácter de la política educativa.

Grupo de presión o de intereses especiales: Un grupo basado en la comunidad, usualmente compuesto de ciudadanos cuyos valores, juicios o percepciones pueden influenciar el carácter (o calidad) de la política escolar. Las organizaciones de acción política de los hispanos y negros son ejemplos de estos grupos. Están clasificados típicamente como grupos informales, ya que no son reconocidos oficialmente por las escuelas.

Materiales y equipo

El mínimo de materiales necesario para completar esta unidad incluye:

LECTURAS:

Lectura #7 - La participación de los padres en los programas de educación bilingüe

Lectura #8 - Un análisis de los requerimientos federales para la participación de los padres en la educación bilingüe.

Lectura #9 - Los grupos de presión

Auto-revisión #6 - Respuestas sugeridas a las preguntas A y B.

Guía de observación #1 - Lista de verificación para estimar el poder potencial de los padres

Guía de observación #2 - La tiplogía RLTI

Hoja de datos #1 - Muestra de reglamentos internos.

Lectura #10 - El programa de entrenamiento en liderazgo para los padres de Chicago.

Hoja de datos #2 - Lista en inglés/español de términos comunes, conceptos y frases relacionados con la participación de los padres.

FUENTES DE INFORMACION

ABSTRACTOS DE LOS DOCUMENTOS ERIC SOBRE LA PARTICIPACION DE LOS PADRES

Actividades de aprendizaje

1. Lea:
   "La participación de los padres en los programas de educación bilingüe" (Lectura #7). "Un análisis de requerimientos federales para la participación de los padres en la educación bilingüe" (Lectura #8). "Los grupos de presión" (Lectura #9).
   Después de completar las tres lecturas anteriores, contestar las preguntas que se dan a continuación. Discutir sus respuestas con otros estudiantes en su clase, entonces comparar su trabajo con la autorevisión #6.
   A. ¿Por qué es necesario para los padres compartir el proceso de la toma de decisiones concerniente al planeamiento y conducta del programa bilingüe?
   B. Explique las similitudes y diferencias entre un consejo asesor de educación bilingüe y un grupo de presión basado en la comunidad (por ejemplo, American G. I. Forum, NAACP), en su habilidad para influenciar las decisiones de educación.

2. Observe una reunión de un consejo asesor bilingüe del distrito escolar. Analice las dinámicas de interacción de los grupos, particularmente las interacciones entre los padres y el personal de la escuela. ¿Existe evidencia de confianza y respeto mutuo (como se describe en la lectura #1) entre el personal escolar (el personal auxiliar) y los padres? ¿Se les da a los padres oportunidades de influir en las decisiones relacionadas con el programa bilingüe? Identifique las conductas particulares del personal escolar que apoyan (o restringen) la participación de los padres. Determine el grado de efectividad (o poder) potencial de los padres para influir en el proceso de tomar decisiones. Use la guía de observación #1 como guía para su análisis. También aplique la tipología RLTI (como se describe en las lecturas #2 y #8) para determinar el nivel e influencia del consejo en la toma de decisiones educativas (usar l guía de observación #2).

3. Estos ejercicios son recomendados para los estudiantes interesados en proseguir en estudio más amplio de la participación de los padres en la toma de decisiones en el campo educativo.
   A. Al trabajar con un grupo pequeño, preparar un plan hipotético (o reglamentos) para un consejo asesor de educación bilingüe incorporando los siguientes componentes:

      1. Tipo de miembro; por ejemplo, padres, estudiantes, maestros, etc.;
      2. Procedimientos para seleccionar a los miembros;
      3. Funciones del consejo.

      Después que los reglamentos han sido escritos, compare su trabajo con la muestra de reglamentos en la página 151. Como fuentes de información relacionada, consulte también la lista de los documentos ERIC.

B. Planee una sesión de entrenamiento o una serie de sesiones diseñadas para familiarizar a los padres con el papel que desempeñan en el consejo asesor de educación bilingüe Algunos de los componentes del plan de entrenamiento pueden ser una orientación a la educación bilingüe y los requerimientos federales (o del estado) que gobiernan la operación de los programas bilingües, incluyendo las condiciones y provisiones para la participación de los padres. Compare su plan con el descrito en "El programa de entrenamiento en liderazgo para los padres de Chicago" (Lectura #10). Haga contacto también con los centros en la lista de la página 175. Algunas de las fuentes indicadas en la lista de los documentos ERIC (página 177) pueden también proveer alguna información útil.

Lectura # 7

La participación de los padres en los programas de educación bilingüe

---

Este trabajo por Alberto Ochoa provee información que es útil para aumentar nuestro conocimiento acerca de la participación de los padres en la educación de los niños. Varias razones son establecidas de por qué el personal de la escuela debe involucrar a los padres en las decisiones que afecten la educación de sus hijos. Note, a medida que lea el artículo, la influencia del gobierno federal y de las cortes en exigir a los distritos escolares que incorporen los puntos de vista y opiniones de los padres al planear los programas para estudiantes lingüística y culturalmente diferentes. El proceso de una encuesta sociocultural descrito en el trabajo puede permitir una información útil acerca de las comunidades que tienen programas bilingües y, por lo tanto, vale la pena que se estudie cuidadosamente.

Alberto Ochoa dirige el Centro de Integración de Origen Nacional (National Origin Desegregation Center) y es un profesor asistente en el departamento multicultural en la Universidad Estatal de San Diego (San Diego State University). Ya que sólo una versión condensada del trabajo es presentada aquí, el estudiante está invitado a leer el texto completo en Working With The Bilingual Community, por el "National Clearinghouse for Bilingual Education".

La tarea principal de las escuelas es desarrollar la capacidad de aprendizaje de los estudiantes, intensificar su capacidad para hacerle frente a las exigencias de nuestra sociedad en la cual ellos deben funcionar, y proveer satisfacciones y un ambiente mentalmente sano, intrínseco al bienestar de todos los estudiantes (Conferencia de la Casa Blanca sobre Niños y Jóvenes, 1970).

La aprobación de la legislación educativa federal y estatal en los últimos diez años con el objeto de ayudar a las escuelas a tratar las necesidades educativas de los estudiantes de poco aprovechamiento y con limitaciones en el habla inglesa ha agudizado la conciencia de la necesidad de involucrar a los padres en el proceso educativo de las escuelas, en una relación de colaboración para proveer a estos estudiantes de la mejor educación posible.

Este trabajo está escrito para aquéllos que están interesados en planear y poner en ejecución la participación de los padres a niveles de distrito y de escuelas locales. La experiencia ha demostrado que, aunque no hay falta de preocupación en las comunidades de estudiantes con inglés limitado y de estudiantes que tienen poco aprovechamiento en la escuela, aquellos miembros de la comunidad que asumen una responsabilidad de colaboración con la escuela para mejorar los servicios educativos están en necesidad de destrezas para dar a su contribución la máxima utilidad. Lo mismo puede ser dicho del personal escolar interesado en proveer programas que tienen la contribución y el apoyo de la comunidad escolar. Se espera que este ensayo ayudará al personal escolar y a los planeadores de los programas bilingües a identificar estrategias y actividades para involucrar a los padres en el proceso educativo de las escuelas.

La participación de los padres en la educación de los niños.

Existe una fuerte tradición en los Estados Unidos de que una escuela pública debe ser responsable hacia la comunidad que sirve. Las directivas escolares locales, PTA (asociación de padres y maestros), agencias de educación y la comunidad escolar local, todas dan testimonio de la aceptación de esta tradición por parte de la sociedad principal. Esto está de

acuerdo con la idea de la sociedad en sí de que es democrática; verdaderamente, la educación pública es contada entre las más importantes de nuestras instituciones democráticas (Rivera-Santos y otros, 1978). "La democracia es el gobierno por el pueblo en que el sistema está en la gente, los miembros de una comunidad, quienes participan en la determinación de una política para la comunidad como un todo" (Cohen, 1961, pp. 316-317).

Tal como Aleshire (1970) y Arnstein (1969) señalan, en una sociedad democrática, la educación de los niños requiere que las escuelas consideren los siguientes principios:

1. El planeamiento educativo no debe ser hecho sin la participación de los interesados.
2. La participación de los padres conlleva hacer decisiones colectivas, porque el compromiso hecho por los participantes los motivará a la ejecución práctica de las funciones planeadas.
3. La participación de los padres asegura decisiones precisas, acelera el proceso de cambio y crea un liderazgo activo. Esto provee un forum para el intercambio de prioridades.

Además, Benellos (1971, p.5), tratando la implicación de la comunidad en una democracia de participación, dice que:

> Hacer una decisión es el proceso donde la gente discute, decide, planea y ejecuta aquellas decisiones que afectan sus vidas. Esto requiere que el proceso de tomar una decisión sea continuo y significante, directo, en lugar de hacerse a través de representantes, y organizado acerca de asuntos en lugar de personalidades.

No es extraño, por lo tanto, que un cuerpo creciente de decisiones judiciales y legislación aprobada afirme la responsabilidad de las escuelas públicas hacia todos los estudiantes. Con respecto a los estudiantes cultural y lingüísticamente diferentes, Título VI del Acta de Derechos Civiles de 1964; el Memorandum HEW del 25 de mayo de 1970; Lau vs. Nichols (1974); el Acta de Igualdad de Oportunidades Educacionales (1974); y los programas bilingües federalmente fundados bajo Título I y VII ESEA, claramente exigen

a las escuelas públicas involucrar activamente a los padres en la educación de sus hijos. Explícita e implícitamente, la ley actual y los mandatos federales y estatales afirman que los programas de enseñanza deben tomar dentro de consideración las preocupaciones, las ideas y los valores de la comunidad a la cual pertenecen los estudiantes lingüística y culturalmente diferentes. Es ampliamente reconocido que, para los estudiantes lingüística y culturalmente diferentes, el sentirse miembro de la escuela e identificarse con la comunidad y encontrar que ambas son compatibles y se dan ayuda mutuamente constituye un elemento ciertamente positivo en cualquier experiencia escolar. Resumiendo, existen muchas razones de por qué los que planean los programas educacionales, los administradores y las personas encargadas de poner en ejecución los programas necesitan y buscan una relación abierta de participación y colaboración con las comunidades de niños lingüísticamente diferentes (Rivera-Santos y otros, 1978).

Con relación al establecimiento de las relaciones entre la escuela y la comunidad, Clasky y otros (1973, pp. 1-85) discuten cuatro preguntas básicas acerca de la colaboración de la escuela y la comunidad:

1. ¿Por qué colaborar? Para darle a la gente más voz en una institución que la afecta. Para reducir los sentimentos de falta de poder y aislamiento que resultan de una burocracia indiferente. Para contribuir a un "sentimiento de comunidad". Para mejorar y coordinar las formas en que la escuela usa los recursos de la comunidad para enriquecer el programa escolar.

2. ¿Qué condiciones son necesarias para una colaboración efectiva? La gente siente que los intereses personales, de grupo y de la comunidad están en juego, así que ellos identifican un problema o meta y comienzan a dar una solución. Ellos tienen una base de apoyo, se sienten competentes como grupo y operan bien en un ambiente cuando existe un clima de soporte y colaboración.

3. ¿Qué destrezas son necesarias? Las destrezas de comunicación y la habilidad de intercambiar ideas, información y criticismos de persona a persona, de persona a grupo y de grupo a grupo. Destrezas de planeamiento. Destrezas de liderazgo en definir problemas, esta-

blecer metas, examinar alternativas, diseñar una estrategia, determinar la necesidad de recursos, diseñar la evaluación.

4. ¿Cómo estimamos el éxito? Una colaboración exitosa puede ser medida por los propósitos de la colaboración entre la escuela y la comunidad; por ejemplo, mediante el número o tipos de gente que toma parte en el planeamiento, la evaluación y ejecución de los programas escolares; el número de oportunidades para contribuir; indicadores del incremento de las interacciones y acción cooperativa; evidencia de un plan completo para la participación pública; y el número o tipos de programas y personal a disposición de los estudiantes.

Aún así, para muchos de los administradores y maestros de las escuelas todavía es más fácil buscar la colaboración entre la escuela y la comunidad que lograrla. Esto se hace evidente en la frustración expresada por algunos profesionales que están planeando los programas de educación bilingüe y es aún más tristemente evidente en los programas bilingües existentes, donde la falta de una real participación y colaboración entre la escuela y la comunidad es aparente (Rivera-Santos y otros, 1978).

Establecimiento de las relaciones entre la escuela y la comunidad.

En su discusión sobre la colaboración entre la escuela y la comunidad, Gordon L. Lippitt (1965) dice que el estado deseado de las cosas es uno en el que existe confianza entre los líderes de la comunidad y los de la escuela. Con relación al establecimiento de un clima educativo abierto, directo, confiable y dedicado a las necesidades académicas de los estudiantes lingüística y culturalmente diferentes, Fox y otros (1975) sugieren ocho factores:

1. Respeto. Las escuelas deben ser lugares donde hay individuos que se respetan a sí mismos, en un ambiente positivo donde no existen situaciones humillantes.

2. Confianza. La confianza es reflejada en la creencia que los otros se conducen en una forma honrada.

3. Buen espíritu de equipo. La gente con buen espíritu de equipo se siente bien respecto a lo que está sucediendo.

4. Oportunidades para contribuir. Cada persona desea la oportunidad para contribuir con sus ideas y saber que ellas han sido consideradas.

5. Expansión académica y social continua. Cada persona necesita desarrollar destrezas, conocimientos y actitudes adicionales en el plano académico, social y físico.

6. Coherencia. Los miembros deben sentirse parte de la escuela y de la comunidad y deben colaborar para hacer que la escuela trabaje efectivamente.

7. Renovación de la escuela. La diversidad y el pluralismo son valorados. La escuela deberá ser capaz de organizar projectos de mejoramiento rápida y eficientemente sin tensión y sin conflicto.

8. Cuidado. Cada individuo en la escuela debe sentir que otra(s) persona(s) está(n) preocupada(s) por él como humano que es.

Los ocho factores son presentados como aplicables a la organización de la escuela y su calidad como dependiente de las prácticas y programas de las operaciones escolares. En referencia a los determinantes críticos que suministran un clima positivo para la escuela, Fox y otros (1973, pp. 53-89) discuten más ampliamente los siguientes factores:

1. La habilidad de resolver problemas en la cual las destrezas son adecuademente desarrolladas para alcanzar soluciones efectivas rápidamente. Deben haber estructuras y procedimientos bien desarrollados para apreciar la existencia de problemas, para inventar soluciones, para ejecutarlas y para evaluar su efectividad.

2. Mejoramiento de los fines de la escuela para que éstos sean claramente establecidos y entendidos por todos los participantes. Los fines deben servir como puntos de referencia para hacer decisiones, organizar los proyectos de mejoramiento de la escuela, y guiar sus operaciones cuotidianas.

3. Identificar y trabajar con conflictos, reconociendo que el conflicto es natural y que éste ocurre dentro de los individuos, entre ellos y entre grupos. El conflicto es exactamente identificado y se trabaja en él de forma efectiva.

4. Comunicaciones efectivas que abarcan las relaciones interpersonales en lugar de causar enajenación, aislamiento, mala interpretación, miedo y frustración. Debe existir énfasis sobre la necesidad de compartir y tratar de resolver el problema.

5. Participación en la toma de decisiones en la que todos los participantes tienen una oportunidad para mejorar la escuela. Las decisiones deben de ser basadas en información pertinente y en los procesos de decisión que están claramente especificados.

6. La autonomía y la responsabilidad que hacen un balance entre la libertad de ser independiente y autogobernado con la necesidad y el deseo de ser responsable por las acciones a través de reportar y explicar los procesos en el logro de los fines y objetivos.

7. Estrategias efectivas de la enseñanza y del aprendizaje en las cuales los fines o metas están claramente establecidos y los educadores buscan reacciones evaluativas de parte de los estudiantes y la comunidad.

8. Habilidad para planear para la escuela un futuro inmediato y de largo alcance.

Según Schmuck y Rundel (1977, pp. 2-13) las escuelas, como otros sistemas vivos, despliegan grados diferentes de amplitud en la comunicación y las relaciones dentro de ellos mismos y entre los grupos que desempeñan un papel. Aumentar el contacto y cooperación entre los diferentes grupos que desempeñan un papel ayudan a la escuela en su totalidad a responder a sus necesidades de manera más adaptable. Sin embargo, si el personal escolar va a tener éxito en el establecimiento de un clima positivo entre la escuela y la comunidad con las comunidades lingüística y culturalmente distintas, deben poder identificar estas comunidades.

Un paso importante hacia un entendimiento de las dinámicas sociales, culturales y políticas de la escuela y la comunidad totales, es el desarrollar y llevar a cabo una encuesta sociocultural. Tal encuesta puede suministrar un perfil realístico de la comunidad escolar que es necesario para tratar las necesidades educativas de los estudiantes lingüística y culturalmente diferentes.

Encuesta sociocultural

Las comunidades son organismos dinámicos y vivos. Por lo tanto, ninguna comunidad puede ser finalmente conocida o descrita en una forma total. Sin embargo, mucho puede ser aprendido acerca de las características demográficas y culturales de la comunidad, sus patrones de influencia y de asociación y los factores sicológicos que operan dentro de ella. Esta clase de conocimiento acerca de la comunidad es vital para los educadores que buscan proveer a sus estudiantes de experiencias apropiadas para el aprendizaje. Existen varios pasos claros y sucesivos para desarrollar una descripción sociocultural de la escuela y de la comunidad (Ochoa, 1975). El proceso descriptivo es delineado a continuación.

La descripción sociocultural debe suministrar la información necesitada para contestar las preguntas siguientes:

- ¿Qué significa participación de la comunidad?
- ¿Cómo se establece relación con la comunidad?
- ¿Cómo identifica uno las necesidades y preocupaciones de la comunidad?
- ¿Cómo usa uno los recursos de la comunidad?

La persona o personas, el comité, etc., responsables por el desarrollo de la descripción sociocultural deben producir las respuestas posibles para las preguntas siguientes antes de comenzar la investigación en sí. Esto ayudará a organizar la investigación que seguirá a continuación. Las preguntas que deben ser hechas son:

1. ¿Qué significa participación de la comunidad?

   A. ¿Qué es la comunidad?
   B. ¿Para quién es la comunidad?
   C. ¿Cuán rápido puede cambiar una comunidad?
   D. ¿Cuál es la responsabilidad que encierra la participación de la comunidad (retórica vs. acción)?
   E. ¿Cómo puede Ud. facilitar el proceso de la participación de la comunidad?

2. ¿Cómo establece Ud. las relaciones con la comunidad?

   A. ¿Quién es la gente clave en la comunidad? ¿La gente de influencia? ¿Los que hacen las decisiones?
   B. ¿Qué clase de influencia hacen ellos valer?
   C. ¿Cómo viene Ud. a ser miembro de la comunidad? ¿Cómo puede Ud. llegar a participar en la comunidad? ¿Y con quiénes?

D. ¿Qué puede inhibirlo para establecer relaciones con la comunidad?

3. ¿Cómo puede Ud. identificar las necesidades y preocupaciones de la comunidad?

   A. ¿Adónde debe Ud. investigar acerca de las necesidades y preocupaciones de la comunidad?
   B. ¿Qué pregunta Ud.?
   C. ¿Quiénes son los voceros de la comunidad?
   D. ¿Quién establece las prioridades en la comunidad? ¿Cómo son establecidas estas prioridades?
   E. De acuerdo con su percepción, ¿cuáles son las necesidades y preocupaciones de la comunidad?
   F. De acuerdo con la percepción de los residentes de la comunidad, ¿cuáles son las necesidades y preocupaciones de ésta?

4. ¿Cómo hace Ud. uso de los recursos de la comunidad?

   A. ¿Qué recursos existentes en la comunidad pueden ser usados para poner en ejecución los programas de educación?
   B. ¿Qué recursos de la comunidad ayudan a facilitar los objetivos de la educación?
   C. ¿Cómo usa Ud. a la comunidad para enriquecer el plan de estudios de la escuela?
   D. ¿Cuál es el nivel de interés y de obligación en el uso de los recursos de la comunidad? ¿Y por quiénes?

La fase de investigación desarrollará información en cinco áreas específicas de la comunidad escolar:

- Características demográficas
- Características culturales
- Patrones de asociaciones
- Patrones de influencia
- Factores sociales y de actitudes

Existen varias preguntas que pueden ser formuladas para cada una de estas áreas (Ochoa, 1975). Ellas pueden ser contestadas de un número de fuentes que se mencionarán más tarde. Debido a lo extenso de la información necesitada para la descripción sociocultural, se recomienda que a personas o grupos diferentes se les haga responsables por cada una de las cinco áreas descritas arriba. Las personas o grupos diferentes pueden entonces reunir su información o preparar un delineamiento o perfil descriptivo de la comunidad. Las preguntas que se dan a continuación deben tomarse como modelos; ellas deben sugerir otras a los participantes de la investigación.

1. Características demográficas

A. ¿Cuánta gente vive en la comunidad?
B. ¿Qué proporción vive junta? ¿Qué proporción vive sola?
C. ¿Cuál es la distribución de edades?
D. ¿Cuál es el porcentaje de los niños de edad escolar?
E. ¿Cuál es la distribución de los ingresos?
F. ¿Qué tipos de casas están disponibles y dónde están localizadas?
G. ¿Qué proporción de la comunidad recibe fondos de la asistencia social (welfare)?
H. ¿Cómo está empleada la gente? ¿Trabajan los niños?
I. ¿Cuánta gente está desempleada?
J. ¿Qué niveles de educación son característicos en varios segmentos de la comunidad?
K. ¿Qué grupos religiosos se encuentran en la comunidad?
L. ¿Qué tipo de industria tiene la comunidad?
M. ¿Qué facilidades de recreación están disponibles para la comunidad? ¿Adónde?
N. ¿Qué escuelas elementales y secundarias son usadas por la comunidad?
O. ¿Qué medios de transporte son obtenibles?
P. ¿Qué hospitales, clínicas y otros servicios son accesibles para la comunidad? ¿Qué servicios de emergencia están disponibles?

2. Características culturales

A. ¿Qué idiomas o dialectos se hablan?
B. ¿Cómo están organizadas las familias (por ejemplo, cuál es el papel del papá, la mamá y el niño)?
C. ¿Están las familias estructuradas en un núcleo o en forma extensa?
D. ¿Qué lazos existen con los parientes?
E. ¿Qué manera de recreación prefieren las familias?
F. ¿Qué cosas materiales valúa la gente?
G. ¿Cuáles son las comidas preferidas y los hábitos para comer?
H. ¿Qué días de fiesta y eventos considera la gente importantes?
I. ¿Qué ropas y acicalamientos son aceptados?
J. ¿Qué discuten los miembros de la familia?
K. ¿Qué programs de televisión miran ellos? ¿Escuchan la radio o programas de televisión en otro idioma que no sea inglés?
L. ¿Qué periódicos leen ellos? ¿A qué revistas se subscriben ellos?
M. ¿Qué comen ellos normalmente para desayuno, almuerzo y cena?
N. Las actividades de la familia, ¿giran alrededor de la escuela, la iglesia, los deportes o de otros miembros de la familia?
O. ¿Cuál es la práctica religiosa en la comunidad?
P. ¿Quiénes son los héroes aparentes — figuras del deporte, políticos, estrellas de cine, etc.?
Q. ¿Qué parecen ser los patrones de gastos? ¿Quién es el que sostiene la familia? ¿Cuál es el nivel de ingresos?
R. ¿Qué considera la gente como sus problemas inmediatos?

S. ¿Qué clases de música son populares?
T. ¿Qué es considerado justo e injusto?
U. ¿Qué es considerado insultante?
V. ¿Qué rituales se observan para el nacimiento, pubertad, matrimonio y muerte?
W. ¿Qué conducta amerita desprecio y ridículo?
X. ¿Qué formas de expresión artística son permitidas o estimuladas?
Y. ¿Qué es considerado chistoso?
Z. ¿Qué folklore (historia, leyenda, música, bailes, etc.) conocen los miembros de la comunidad?

3. Patrones de asociación

A. ¿Existen divisiones religiosas? Si es así, ¿cuáles son?
B. ¿Divisiones étnicas?
C. ¿Pandillas de vecindario?
D. ¿Quién se casa con quién?
E. ¿Qué barreras existen para asociarse?
F. ¿Hay clubs y asociaciones importantes? ¿Quién pertenece a ellos y quién no?
G. ¿A qué servicio religioso asiste cada quien?
H. ¿Qué grupos compran en los diferentes centros comerciales, en la tienda de la esquina, etc.? ¿Por qué?
I. ¿Quién se asocia con quién en relación al nivel social, ocupación, salud, edad, sexo?

4. Patrones de influencia

A. ¿Qué sistema político existe?
B. ¿Hay grupos de poder entre los trabajadores? ¿patrones? ¿gente de negocio?
C. ¿Siente mucha gente que no tiene ningún poder? ¿Por qué?
D. ¿Hay personas en la comunidad que no son ciudadanas?
E. ¿Ha sido violado algún derecho civil? ¿Cuándo y cómo?
F. ¿Quiénes son las personas, grupos y asociaciones de influencia en la comunidad?
G. ¿Quién influye a quién?
H. ¿Cómo pasa la información a través de la comunidad?
I. ¿Qué grupos son respetados por la comunidad? ¿Por quiénes?
J. ¿Qué grupos no son respetados por la comunidad? ¿Por qué no?
K. ¿Quiénes son los que hacen las decisiones — la junta directiva de la escuela, el gobierno local, los que ejecutan la ley, etc.? ¿Son ellos representantes de la comunidad?

5. Factores sociales y de actitud

A. ¿Cuáles son los diferentes estereotipos que varias categorías de gente tienen de otros?
B. ¿Qué conceptos de ellos mismos tienen las diferentes categorías de personas?
C. ¿Cuál es la distancia social entre las diferentes categorías de personas?

D. ¿Quién se cree el "superior" y quién el "inferior"? ¿Qué motivos guían a estos sentimientos?
E. ¿Qué gente o grupos son considerados agitadores, radicales, creadores de problemas, etc? ¿Por qué?
F. ¿Qué celebraciones, demostraciones, incidentes han tenido lugar en la comunidad que indiquen lo que la gente en la comunidad piensa (cómo deberían de ser las cosas)?
G. ¿Qué es la conciencia de justicia social en la comunidad (manera como las cosas deben ser)?
H. ¿Cuáles son las actitudes de los miembros de la comunidad acerca de los cambios de la misma? ¿Confían ellos en las tradiciones, temores, sentimientos de que los problemas existentes son insolubles?
I. ¿Cuáles son las actitudes de los miembros de la comunidad hacia sus condiciones de vida? ¿Las consideran problemáticas? ¿Aceptan el estado de las condiciones tal como están? ¿Niegan la existencia de situaciones problemáticas?

Algún trabajo duro e ingenio será requerido para desarrollar la información exigida para la descripción sociocultural. Sin embargo, mucha información puede ser reunida de fuentes tales como:

- Censo de los Estados Unidos
- Libro de facto de la comunidad (Camára de Comercio)
- Reportes anuales de la ciudad/del condado
- Documentos históricos del área
- Información del censo local
- Información acerca de los servicios sociales de la comunidad
- Estadistícas demográficas
- Estudios de factibilidad sobre vivienda, servicios de educación, etc.
- Crónicas periodísticas
- Entrevistas con oficiales locales, personal de gobierno, bibliotecarios, educadores, oficiales de policía, etc.
- Departamento de planeamiento para la ciudad/el condado

Los resultados de esta clase de descripción sociocultural pueden ser de gran valor para los planeadores de los programas de educación en las escuelas y comunidades lingüistica y culturalmente diferentes y suministrarán a la escuela con una base sólida para el desarrollo de las relaciones entre la escuela y la comunidad. El delineamiento o perfil descriptivo, si se hace al alcance de ellos, ayudará también a los grupos de la comunidad a estimar sus propias necesidades y objetivos — por ejemplo: para las guarderías infantiles, servicios de impuestos, registro de los votantes, metas de la educación, etc. Esto mejorará la habilidad del distrito escolar para usar los recursos de la comunidad, enriquecer el plan de estudios y estimar los fines y las necesidades de la educación.

REFERENCIAS

Aleshire, R. A. 1970. "Planning and citizen participation—Costs and benefits and approaches." Urban affairs quarterly, June: p. 375.

Arnstein, S. 1969 "A ladder of citizen participation." JIAP, 35 (July 1969): p. 217.

Benellos, G., 1971 and Roussopolus, D. The case for participatory democracy. New York: Viking Press.

Clasky, M., et al. 1973 Together: schools and communities. Boston: Advisory Council of Education.

Cohen, C. 1961 Democracy. New York: Macmillan Co.

Fox, R. S., et al. 1975 School climate improvement: a challenge to the school administration. Denver: Charles F. Kettering Foundation.

Lippitt, G. L. 1965 Nations cities magazine 3, no. 12 (December.)

Ochoa, A. 1975 A socio-cultural description of the school/community. San Diego: Multicultural Department, San Diego State University.

River-Santos, I.; Williams, B.; and Ochoa, A. 1978 Manual V: planning and implementation issues in bilingual education programming.

Schmuck, R. A. and Rundel, P. 1972. Handbook of organizational development in schools. Palo Alto: National Press Books.

White House Conference on Children and Youth. 1970. Report of Forum 14. Washington, D. C.: United States Office of Education.

Lectura #8

Un análisis de requerimientos federales para la participación de los padres en la educación bilingüe

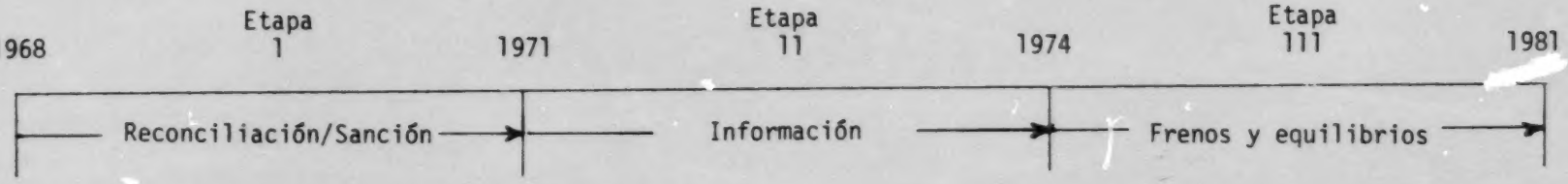
---

Desde que se pusieron en práctica los programas bilingües originales bajo Título VII ESEA en 1969, el gobierno federal ha exigido la participación de los padres en estos programas a varios niveles. Estos requerimientos federales — incluyendo a otros programas tales como Título I ESEA — naturalmente han afectado la calidad de relación entre el personal escolar y la gente de la comunidad.

Antes de leer este análisis de la política federal, familiarícese con cada uno de los cinco niveles de la tipología de RLTI descrita en la lectura #2, páginas 20 y 21. Observe cómo la tipología es aplicada en la indagación de los varios grados de prioridad establecidos por el gobierno entre 1968 y 1978 en la participación de los padres.

La evolución de una participación formal por parte de los padres en los programas bilingües de Título VII puede ser conceptualizada como que ha ocurrido en tres grandes etapas de acuerdo con la tipología RLTI (ver la lectura #2, páginas 24 y 25): Reconciliación y sanción, Información, Frenos y equilibrios (ver la figura 1). Debe recordarse que la mayoría de la legislación original sobre asuntos sociales y de educación, promulgada durante la década de 1960, coincidió con el gran énfasis dado a la pobreza y a los derechos civiles, dos asuntos que fueron particularmente populares durante la administración del presidente Johnson. Consecuentemente, la participación ciudadana en la forma como fue desarrollada en los programas federales de la década de 1960 fue considerada "como sólo un aspecto de la más extensa necesidad de mejorar la vida . . . del pobre, del menos educado y de minorías raciales y étnicas" (Yin, 1973, p. 4).

Figura 1. Etapas de la participación ciudadana basada en las regulaciones administrativas y los delineamientos para los programas Título VII ESEA entre 1968 y 1978, tal como se definieron en la tipología RLTI.



Autoridad: P.L. 90-247

Autoridad: P.L. 91-230

Autoridad: P.L. 93-380* (1974-1978)
P.L. 95-561 (1978-actualidad)

*Los requisitos para la participación de la comunidad no fueron oficialmente ordenados por el Congreso de Estados Unidos hasta 1974 a través de P.L. 93-380. Los mandatos previos para una participación formal emitidos por USOE en sus regulaciones administrativas y delineamientos no tuvieron la fuerza de la ley.

Implícitamente (o explícitamente) los primeros intentos para involucrar a los chicanos, negros, portorriqueños y otros grupos minoritarios sin privilegios, fueron no para hacerles posible participar en el planeamiento o dirección de los programas, "sino para capacitar a los que poseían el poder para educar o curar a los participantes" (Arnstein, 1969, p. 216). El significante soporte para esta participación "terapéutica" del pobre fue extraído de la propuesta de Título I de 1968 de la escuela pública de Metrópolis (un seudónimo para el distrito escolar). El plan para la participación de los padres descrito en la propuesta fue principalmente diseñado para:

> . . . . infundir en los padres una actitud más positiva hacia la educación e inducir en ellos una actitud saludable y valiosa hacia el incremento de motivación, ayuda, interés, atención y supervisión de los niños.

El fervoroso interés de la nación por "quebrar el ciclo de pobreza", acentuado por el movimiento de educación compensatoria en las escuelas públicas, fue de una fuerza tal que efectivamente neutralizó cualquier esfuerzo de los líderes de los derechos civiles y los políticos activistas concentrados a mejorar la participación de los pobres y los grupos minoritarios. Fue dentro de este ambiente de actitudes que el programa de Título VII nació y más tarde fue puesto en acción en todas las escuelas del país.

Debe también ser notado que los requerimientos originales para la participación de la comunidad adoleció de la falta de una base legal formal, ya que esta actividad no fue explícitamente ordenada por la ley federal. Mejor dicho, estos requerimientos fueron contenidos en la política y los procedimientos promulgados por USOE para la operación de los programas federalmente subvencionados. Esta impotencia aparente de la legislación federal combinada con el fuerte sentimiento anti-pobreza del país sugirió que los oficales de programas de Título VII pudieran haber esperado una manera com-

pensativa de las actividades de la comunidad en los programs bilingües. Ostensiblemente, la participación de los padres en la toma de decisiones no fue necesariamente una prioridad del gobierno en los primeros programas bilingües, sugiriendo así los niveles de Reconciliación o Sanción de la participación.

En los delineamientos de abril de 1971 para Título VII, a las autoridades escolares se les exigió consultar con los padres y otros miembros de la comunidad para el planeamiento del programa bilingüe. Por ejemplo, fue establecido en estos delineamientos que:

> Las necesidades no pueden estimarse adecuadamente sin consultarse con los padres y los representantes de la comunidad, la gente que ha "estado allí" y que vive con el conocimiento directo de los problemas de sus niños en un ambiente de habla inglesa. Ni pueden ser postuladas las metas de largo alcance sin el conocimiento de las aspiraciones de los padres para sus hijos. Sin el apoyo activo de los padres y de la comunidad, las metas serán logradas inadecuadamente y los planes contendrán problemas ocultos. (DHEW, 1971, p.1)

Esta forma revisada para la participación de los padres sugirió una posible intensificación en los requerimientos de parte del gobierno para esta forma de actividad. Por lo tanto, pareció que se esperaba que los comités asesores de la comunidad funcionaran de acuerdo con el Modelo de Información Participatoria descrito por RLTI. Los delineamientos de 1971 pusieron énfasis también sobre la participación que reflejó y fortaleció el apoyo de los padres y la comunidad para la educación bilingüe.

Las estipulaciones para la participación de la comunidad contenidas en las Enmiendas de Educación de 1974 (conocidas también como Ley Pública 93-380) establecieron formalmente la legitimidad de la influencia de los padres en Título I y VII de los programas de la escuela. En vista de que la ley de 1974, en la forma como fue aprobada por el Congreso de los Estados Unidos, y las regulaciones administrativas subsecuentes desarrolladas por USOE estimularon ligeramente la participación de los padres y ciudadanos

en muchos papeles (por ejemplo: personal auxiliar profesional y ayudantes voluntarios), los oficiales del gobierno pusieron énfasis en la participación en la toma de decisiones. Impulsado por un mayor interés al nivel federal de "combatir las enfermedades de una toma de decisiones sobrecentralizada" (Yin, 1973, p. V), USOE, con la autorización contenida en P.L. 93-380, emitió regulaciones que exigían a los distritos escolares solicitando fondos de Título I o VII el "establecer" un consejo asesor para el distrito total. Además, la orden exigía que estos consejos

a. (tuvieran) una mayoría de sus miembros (del consejo) padres de los niños para ser asistidos (por el programa federal);

b. (estuvieran) compuestos por miembros seleccionados por los padres en cada distrito escolar;

c. (fueran) dados responsabilidades por (el distrito), para asesorarlo en el planeamiento, la ejecución y evaluación de tales programas y proyectos...

d. (fueran) provistos por tal agencia (el distrito) con acceso a información apropiada concerniente a tales programas. (Congreso de los Estados Unidos, 1974, p.14).

La enmienda de los requerimientos del gobierno para los programas ESEA ampliaron el concepto de la participación de la comunidad para acercarla a las estrategias de involucración encontradas en Comienzo con Ventaja (Head Start), Ciudades Modelos (Model Cities) y otros programas federales. La nueva posición tomada por el Congreso de los Estados Unidos en 1974 mediante P.L. 93-380 reflejó el interés del gobierno para dotar a los ciudadanos con poder sobre los programas subvencionados federalmente. Aunque la relación asesora respecto a los administradores descrita en la ordenanza del gobierno de 1974 desplegó características de una representación solamente simbólica de la comunidad, era, sin embargo, mucho más específica en cuanto a las espectativas y estándares puestos en los administradores locales para su cumplimiento. En resumen, la Ley Pública 93-380 y el carácter de las acciones de USOE pusieron

a los consejos asesores en el papel de Frenos y Equilibrios de acuerdo con RLTI.*

REFERENCIAS

Arnstein, S.R. 1969. A ladder of citizen participation. American Institute of Planners Journal, XXV (July, 216-223).

United States Congress. 1974. Public law 93-380, H.R. 69, 93rd Congress, 2nd Session, (August 21).

United States Department of Health, Education and Welfare. 1971. Programs under Bilingual Education Act (Title VII, ESEA) manual for project applicants and grantees. Washington, D.C.: Government Printing Office.

Yin, R.K. 1973. Citizen organizations: increasing client control over services. Santa Monica, California: Rand Corporation.

* Debe señalarse que el gobierno federal demandó el mismo nivel de participación de los padres en la educación bilingüe en las enmiendas de Educación de 1978 (conocidas también como Ley Pública 95-561).

Lectura #9

Los grupos de presión*

Existe un número de fuerzas políticas que operan fuera de los límites de los sistemas escolares y que influyen en la política educacional y en su práctica. La legislación federal y estatal (por ejemplo, el Acta de Educación Bilingüe y el Título I), y las decisiones de las cortes (por ejemplo, Brown v. Topeka and Board of Education) han causado impacto significante en la calidad de educación para los estudiantes lingüística y culturalmente diferentes. Otras fuerzas ambientales que influyen en la política de las escuelas son los grupos de presión (o de interés especial). Este artículo suministra una buena introducción a la influencia de los grupos de presión nacionales, estatales y de la comunidad sobre la estructuración de la política escolar. El autor de este ensayo es el Dr. Richard W. Saxe, quien es el Director del Departmento de Administración y Supervisión en la Facultad de Educación de la Universidad de Toledo.

Las siguientes preguntas pueden ayudarle a concentrar su lectura: ¿Cuáles son ejemplos de grupos de presión nacionales, estatales y de la comunidad? ¿Cuáles son las tácticas políticas usadas por los grupos de presión para ganar el apoyo de los sistemas escolares en sus demandas? ¿Por qué son necesarios los grupos de presión?

---

*Tomado de Richard W. Saxe. School-Community Interaction. (Berkeley, California: McCutchon Publishing Company, 1975). p. 57.

En este capítulo consideraremos la relación entre los grupos de interés especial o de presión y la relación de la escuela con la comunidad. Tales grupos incluyen grupos de ciudadanos informalmente organizados que buscan cambiar algo en la escuela, tanto como los grupos de presión nacionales formalmente organizados y poderosos. Algunos, quizá la mayor parte, deberán su existencia a la falta de satisfacción con algún aspecto de la educación. Otros invariablemente apoyarán a los educadores en ciertas cuestiones. Muchos solamente tomarán parte en disputas de la educación cuando su interés particular está envuelto; cuando se le ha puesto el dedo en la llaga. Todos son potencialmente importantes para los administradores de la escuela, quienes deberían estar conscientes de sus intereses, tácticas e influencia. Ellos son una parte de la comunidad local, como también de la ciudad, el estado, la región y las comunidades nacionales. No son completamente benévolos ni malévolos.

Nuestra previa discusión ha anticipado algunos aspectos del papel de los grupos de presión. Notamos que en el modelo típico, un ciudadano podría ser rechazado al nivel de la escuela local. Una de las cosas que podía hacer después era dirigir otra vez sus esfuerzos a niveles más altos. Algunas veces podría buscar el apoyo de grupos existentes o temporarios, ad hoc, para tratar con la estructura de control burocrática de educación. Estas acciones involucran el uso de grupos de presión o de interés para aumentar la influencia de los padres individuales o de un grupo pequeño de personas interesadas en un mismo asunto.

En esta discusión sobre los grupos de presión confiaremos en una descripción muy generalizada, con la advertencia a nuestros lectores de que nuestra clasificación incluye muchos diferentes tipos de organizaciones e individuos bajo el mismo encabezamiento. Tampoco distingue entre un grupo de presión y un grupo de interés que puede o no puede estar actuando como un grupo de presión.

Un grupo de presión, dentro de estas páginas, es cualquier colección de individuos o cualquier organización que presente demandas o intente en cualquier forma de afectar la formación del reglamento o su ejecución. Las Panteras Negras son un grupo de presión.* La iglesia católica es un grupo de presión. La Legión Americana es un grupo de presión. El PTA es un grupo de presión. La Asociación de Maestros de Educación Física (Association of Physical Education Teachers) es un grupo de presión. La Federación Americana de Maestros (American Federation of Teachers) es un grupo de presión y la Asociación Nacional de Fabricantes (National Association of Manufacturers) son grupos de presión.

Los padres de la cuadra 2700 de Cheltenham Drive todavía no son un grupo de presión. Pero, mañana, si ellos se reúnen en la casa de Smith y planean unirse en un esfuerzo por tener un sistema de aula abierta (o de unidades múltiples, o un aula regular, o cualquier otra cosa, para este asunto) que sea adoptado por la escuela Old Orchard, ellos son un grupo de presión. Existe la oportunidad de que ellos nombren un portavoz y se den un nombre (Club de Padres Preocupados — Concerned Parents Club)

---

* Las Panteras ganaron seis de dieciocho puestos en la junta directiva de ciudadanos del programa de Ciudades Modelos de Oakland, cuyos recursos usualmente fundan muchos programas escolares dentro de la ciudad (inner-city) (Toledo Blade, 8/25/72).

Notaremos el papel de algunos Jesuitas en organizar comunidades para ciertas tácticas de acción.

El premio de la Legión Americana consistente en medallas para los graduados excepcionales de la escuela elemental es tradicional en muchas escuelas. Un programa más extenso de la Legión es mencionado por Cambell en Introduction to Educational Administration (1971), capítulo 10.

Los maestros de educación física tienen la camarilla de cabilderos más fuerte en California, según Leroy F. Greene, representante estatal y presidente del Comité de Educación de la Asamblea. (1972).

pero una vez que ellos comiencen a ejercitar o tratar de ejercer influencia todos juntos, ellos son un grupo de presión.

Existe un directorio práctico de las organizaciones nacionales que mantienen sus oficinas principales o tienen una oficina en Washington, D.C. (Hawley, 1969). Este enumera los registros de acuerdo con los siguientes encabezamientos:

Asociaciones de profesionales

Asociaciones de instituciones

Organizaciones concernientes a los planes de estudios

Directivas de consejos, comisiones y conferencias

Agencias de acreditación y voceros para los estándares profesionales

Medios publicitarios y grupos de materiales

Existen noventa y siete registros en el directorio de la Asociación de Educación de Adultos de los EE.UU. (Adult Education Association of the USA) a la Confederación Mundial de Organizaciones de la Profesión Docente (World Confederation of Organizations of Teaching Profession).

Aquéllos que desean estudiar un más completo tratado y una más cuidadosa clasificación de los grupos de presión deben ver el trabajo de Cambell y sus colegas: The Organization and Control of American Schools, 2da. ed. (1970), capítulos 12 a 14. Cambell discute primero los grupos orientados hacia la escuela, tal como el PTA, la Asociación Nacional de las Juntas Directivas Escolares, el Comité Nacional de Apoyo para las Escuelas Públicas y el Consejo para la Educación Básica. Cambell también describe los tipos de los grupos basados localmente.

GRUPOS ORIENTADOS HACIA LA ESCUELA

Sin ninguna duda, el grupo de presión orientado hacia la escuela más conocido es el PTA. Por años, el PTA o un club de mamás equivalente (real-

mente un término más descriptivo para la mayoría de los PTAs del pasado) fue el que más apoyó los reglamentos de las escuelas. El PTA fue el mejor vehículo disponible para los padres a nivel local de acuerdo con la organización del modelo típico representado en la figura 2.1. Para la mayoría, la participación a través de la madre del aula del PTA, la junta directiva ejecutiva y la reunión mensual era más ceremonial que realidad.

Sin embargo, aún el PTA más inofensivo que apoyaba activamente a la escuela era temido, resentido y combatido por los maestros. La asistencia de los maestros a las juntas del PTA era, en mi caso, una gran concesión hacia mí como director escolar por pasadas y posiblemente futuras buenas acciones. Esta actitud demuestra más bien exactamente la posición difícil de los administradores en el modelo típico. Los maestros reconocían que era parte de la responsabilidad de los administradores tener "buena relación con la comunidad" y estaban dispuestos a cooperar con un administrador que ellos confiaban podría protegerlos de los riesgos envueltos en la relación con la comunidad. Además, esto era un intercambio de los créditos de idiosincracia del administrador (ver nuestra discusión del concepto de Hollander sobre los créditos de idiosincracia en el capítulo 3). Los maestros estaban dispuestos a hacer algo que ellos de otra manera serían renuentes a hacer, a cambio por alguna acción del director que ellos habían considerado ser un apoyo de sus mayores intereses. Otra indicación de que la asistencia era un quid pro quo era la ausencia de aquellos maestros con quienes el administrador era temporalmente una persona no grata.

En muchas de las elecciones del PTA, observé a los maestros votar en bloque por los candidatos que consideraban como menos amenazantes a la santidad de la escuela. Frecuentemente, ya que en los barrios pobres los padres no pueden o no desean participar, el voto del bloque de maestros era suficiente para decidir la elección. Parece ser que las implicaciones de esto

son claras. La asociación entre el hogar y la escuela es en el mejor de los casos una alianza precaria. Ninguna de las partes confía completamente en la otra. Quizá la situación es análoga, en cierta manera, al lugar ocupado por los administradores en la asociación de maestros. Por algún tiempo los administradores fueron acusados de dominar los procedimientos. Ellos finalmente fueron forzados a salirse basándose de que no tenían una causa común con los maestros que eran miembros y hasta podrían ser adversarios. ¿Son los P y los T (padres y maestros) del PTA (asociación de padres y maestros) socios o, como ellos parecen dar a entender en tantas formas, adversarios psicológicos?

Tan reciente como en julio de 1972, un político analizando a las camarillas de cabilderos a nivel estatal (en California) estimó la influencia del PTA en estas palabras: "El PTA tiene todo el músculo de un pedazo mojado de spaghetti. Ha sido siempre un instrumento de cuarta clase en el sistema escolar" (Greene 1972). A pesar de esta evaluación desfavorable, hay signos que el PTA, al mismo tiempo que el resto de la sociedad, está cambiando. Con la pérdida de la amplia aceptación tradicional de las Prácticas escolares, el PTA no podría sobrevivir por mucho tiempo con una política de apoyar a la escuela y preocuparse solamente de sus propios asuntos (es decir, mantenerse fuera de los asuntos de la escuela).

En septiembre de 1972, Elizabeth Mallory, presidenta nacional del PTA, describió la nueva filosofía: "Si esto afecta la vida del niño, es un asunto del PTA "(Lawrence 1972). La señora Mallory claramente rechazó el antiguo papel del PTA: "Creo que los miembros del PTA están comenzando a ver que lo que ellos necesitan ser es una fuerza que trabaja para los niños en vez de ser un cuerpo auxiliar para recaudar fondos." Si acaso, el paso hacia el desempeño de un papel más agresivo ha sido algo tardío para el PTA, que ha

perdido 3 millones de miembros desde 1963. En 1972 tenía 8 millones y medio de miembros en 40.000 unidades locales (ibid).

Lillie Herndon, presidenta nacional en 1973, aceptó la nueva versión del PTA. En sus primeras observaciones como oficial que preside, ella urgió a los miembros:

> Al comenzar otro año de trabajo, me gustaría pedirle a cada uno de Uds. como miembros del PTA que determinen las necesidades de los niños en su comunidad. Establezcan nuevas metas basadas en estas necesidades y entonces planeen un programa de acción diseñado para lograr, en mayor medida que antes, lo que es deseable para cada niño. Y como todos nosotros—padres, maestros y estudiantes—nos concentremos en cada niño en nuestro trabajo, el PTA seguramente crecerá en poder y credibilidad. (1973).

El PTA acostumbraba tomar la palabra de las autoridades escolares acerca de las necesidades de los niños. Por otra parte, no habría sido considerado propio para el antiguo PTA "planear" un programa. Planear era una tarea para los profesionales.

Que el PTA está, verdaderamente, cambiando es el tema de un artículo escrito por Paul Simon, entonces vicegovernador de Illinois, que ahora enseña en las universidades de Harvard y la estatal de Sangamon. Simon (1972) afirma que el poder del PTA es una fuerza nacional y estatal. Al mismo tiempo que Simon estaba escribiendo, el PTA en Ohio estaba en una campaña vigorosa para derrotar un esfuerzo por revocar el impuesto de ingresos del estado (Toledo Blade, 10/9/72; también Walton, 1974). El PTA, en coalición con otras fuerzas pro-escuela, salió exitoso de la campaña a pesar de la resistencia en aumento por parte de los pagadores de impuestos en Ohio contra apoyar aún programas de educación mínimos.

El PTA no fácilmente cambiará su antigua imagen. La columna periodística de Erma Bombeck del 24 de septiembre de 1972 todavía no denota nostalgia. Su párrafo final enmarca la imagen amigablemente cómica del PTA:

> Yo sé que algún día cuando me vaya a aquel PTA en el cielo, alguien recordará aquella pequeña y valiente madre que dió a luz 80 pastelitos, que sirvió de chofer para 15 niños con aliento de chicle bomba a una granja de pavos y que fue golpeada en la cara con un "frisbee" y que lleva un ojo negro hasta hoy día.

Sin duda, las fuerzas que ponen en duda el papel de la mujer en la sociedad están trabajando con otras presiones para apoyar la nueva dirección del PTA. Algunos de nosotros vamos a lamentar el paso de la antigua versión, aunque debemos apoyar la necesidad de un cambio.

Cualquiera que haya sido su contribución, y fueron muchas, el PTA de las décadas de 1950 y 1960 no fue ciertamente un vehículo para que los padres se comunicaran libremente con sus escuelas. El PTA no tenía autoridad. No pudo en ningún sentido real legitimar la operación de la escuela en la comunidad. Como organización, el PTA parecía favorecer más a las necesidades y el estilo de vida de los patrones escolares de la clase media que de los de la clase baja. Fue un apoyo para las escuelas, inofensivo, respetuoso, y todavía así temido por los maestros.

Un problema que existe con el modelo típico y el PTA asociado es que se asegura solamente una participación muy general. Esto está bien en teoría porque, a nivel general, las deliberaciones no son ensombrecidas por preocupaciones personales. Sin embargo, el padre de un alumno de la escuela es casi invariablemente motivado por un interés muy particular y restringido hacia su propio hijo.

Otro grupo que está interesado solamente en escuelas públicas es el Comité Nacional para el Apoyo de las Escuelas Públicas (National Committee for Support of the Public Schools—NCSPS). Esta organización fue fundada en 1962 por Agnes Meyer, la filántropo. Por muchos años el comité operó principalmente a través de conferencias anuales y consultantes conocidos a nivel nacional. Fueron producidas buenas publicaciones, pero el impacto de las actividades del comité fueron limitadas; ver, por ejemplo, el National Committee por Support of Public Schools, 1970.

Después de la muerte de la Sra. Meyer, NCSPS se volvió inactivo debido a la falta de fondos. Al momento hay signos de un vigoroso revivir bajo el nuevo liderazgo de Carl L. Marburger, ex Comisionado de Educación del estado de Nueva Jersey; William Rioux, Presidente de Merrill Palmer Institute en Detroit; y Stanley Salett, ex Asistente del Comisionado en Nueva Jersey.

En noviembre de 1973, doscientos mil cuestionarios fueron distribuidos como una encuesta piloto para más tarde enviar por correo 1 millón. A los que contestaron se les pidió indicar su interés en estos asuntos: responsabilidad, derechos de los padres y niños, finanza de la escuela, lectura, juguetes de los niños, enfrentamiento de la burocracia, igualdad de oportunidad, certificación y credenciales, grupos locales de ciudadanos, materiales de educación en el hogar, planes de estudio y métodos de enseñanza, nutrición y educación especial. El énfasis futuro del NCSPS estará basado sobre los resultados de la encuesta.

Parece que el nuevo NCSPS espera activar y apoyar "una red de organizaciones de ciudadanos para representar sus intereses en su distrito escolar, su ciudad, su estado." Las oficinas centrales en Washington "representarán su interés—el interés público—en las luchas por poder que determinan cómo el dinero es gastado, cómo se forma la política, cómo serán afectados los niños en toda aula." Para los individuos, NCSPS suministrará la "mejor información disponible sobre asuntos de educación, sus derechos y cómo pelear por ellos, además de guía sobre la educación de los niños."*

---

* National Committee for Support of Public Schools, Promotional Letter, form IV, 1973. Como evidencia de la sofisticación de las relaciones públicas del nuevo NCSPS reorganizado, note que ellos probaron cuatro diferentes versiones de la carta para seleccionar la que produjo el mejor resultado. La organización ha cambiado ahora su nombre a Comité Nacional para Ciudadanos en la Educación (National Committee for Citizens in Education—NCCE). Ver el reporte NCCE 1, No. 1 (enero 1974): 1.

Queda por verse qué forma asumirá eventualmente el nuevo NCSPS. Podría convertirse en la Causa Común (Common Cause) o en los "Nader's Raiders" de la educación. Los objetivos son, en verdad, ambiciosos. La versión original tuvo poco si acaso algún impacto en los maestros. Si el nuevo liderazgo cumple sólo parte de su promesa, el NCSPS pronto llegará a ser conocido por todos los administradores escolares.

"El Consejo para la Educación Básica (Council por Basic Education—CBE) fue incorporado en el Distrito de Columbia el 3 de julio de 1956, como una organización de educación no comercial comprometida al fomento de alentar y conservar los altos estándares académicos en las escuelas públicas americanas" (Council for Basic Education, 1960, p.4). La mayoría de los maestros prontamente percibieron al CBE como un crítico de la educación con un programa de énfasis en las disciplinas intelectuales fundamentales y en el ajuste social. Es mi impresión que el tiempo y los eventos han moderado este juicio así que el CBE ya no es visto como un adversario hostil, sino como un crítico responsable de la educación pública.

El CBE opera principalmente a través de publicaciones, de un Boletín mensual, libros y trabajos presentados ocasionalmente. No existe una red estatal ni unidades locales. La cuota de socio cuesta ahora cinco dólares. Una lista de publicaciones actualmente en existencia y obtenibles a un costo nominal dará una excelente idea de la orientación del CBE:

Lo que toda mujer inteligente debe saber acerca de la educación.

Educación de maestros: ¿Quién tiene el poder?

Cinco opiniones sobre la nueva matemática.

El papel de la historia en las escuelas actuales.

La mejora de los estándares en las escuelas de la sección central

de la ciudad.

El nuevo inglés.

La revolución electrónica en el aula: ¿Promesa o amenaza?

¿Cuáles son las prioridades para las escuelas de la ciudad?

Pago por mérito y alternativas: Descripciones de algunos programas actuales.

La fonética al comenzar a leer: Una guía para maestros y padres.

Los niños de la sección central de la ciudad pueden ser enseñados a leer.

El nuevo caso a favor del latín y de los clásicos.

¿En qué consiste la educación vocacional?

Existen actualmente nueve libros disponibles. Dos de éstos son: Who Contros American Education? y Reform in Education: England and the United States, los dos escritos por James D. Koerner. Mortimer Smith es el Director Ejecutivo y editor del Boletín.

Si CBE afecta o no las relaciones entre la escuela y la comunidad locales es imposible de determinar. Su énfasis en materias básicas y su hostilidad hacia la "educación progresiva" probablemente no los entrometerán en controversias actuales a menos que sea como partidarios de la responsabilidad. Debido al actual grupo de críticos radicales (por ejemplo, Illich y Remmer) que se desahacerían de las escuelas, CBE parece por comparación casi amigable y corroborador. Existen otros grupos con un interés continuo en las escuelas públicas, pero generalmente no operan como grupos de presión a nivel local. Ahora trataremos otros grupos de interés.

OTROS GRUPOS DE INTERES

En otro capítulo de The Organization and Control of American Schools, Cambell considera a los grupos interesados primordialmente en algo más que

la educación. Estos grupos pueden apoyar u oponerse a las escuelas en cualquier clase de asunto: libros de texto, maestros y administradores, finanzas, metas, cualquier cosa. Los grupos incluyen extremistas de la derecha y de la izquierda, organizaciones de negros, organizaciones de mujeres, organizaciones de pagadores de impuestos y otras parecidas. Ya hemos mencionado a las Panteras Negras, quienes serían considerados extremistas de la izquierda.

Grupos extremistas

Un grupo extremista de la derecha recientemente ha estado en los reportes de las noticias regionales. Miembros del Ku Klux Klan, cubiertos con capuchones y túnicas negras compradas del antiguo gran dragón de los Klans Unidos de América, quien aprobó el plan, cubrieron de alquitrán y plumas a un director de escuela secundaria. Uno de los convictos del Klan testificó que "una unidad del Ku Klux Klan del condado de Washtenaw pensó que el Sr. Brownlee (el director de la escuela secundaria), quien es blanco, estaba discriminando contra estudiantes blancos en su escuela de Willow Run. El dijo que la unidad del KKK pensaba que la manera como Mr. Brownlee trataba a los estudiantes negros era muy liberal" (Toledo Blade, 10/10/73).

Mientras el Klan estaba ocupado reforzando su imagen, otro grupo de derecha estaba trabajando cambiando su imagen. La sociedad de John Birch

> ha aprendido algo de la historia reciente, y ha tornado su conocimiento a una política de relaciones públicas. . . Básicamente la nueva política consiste en estar fuera de la vista pública, en no publicar sensacionales cargos contra los oficiales altos del gobierno como acostumbraba hacerlo en los últimos años del gobierno del presidente Eisenhower. Esto le trajo a la sociedad una cantidad de publicidad, pero ésta frecuentemente tuvo un efecto negativo. (Le Blanc, 1972)

La sociedad Birch tiene acerca de ochenta mil miembros y es muy fuerte en los estados del occidente. La sociedad se considera a sí misma anticomunista, antiestablecimiento y tiene "metas de educación." Esta distribuye

los boletines de Welch, las revistas "Opinión Americana" ("American Opinon") y "Revisión de las Noticias" ("Review of the News"), y suministra libros, películas y oradores.

En muchos lugares los administradores son favorecidos con grupos de presión de la derecha y de la izquierda, algunas veces simultáneamente, algunas veces en una reacción en cadena de estímulo y respuesta. En Jackson, Michigan, un director de una escuela secundaria suburbana fue persuadido por un grupo de izquierda moderada, "Concerned Citizens Against the War", a programar un discurso por Jane Fonda en una asamblea opcional para trescientos estudiantes. El director fue, sin embargo, persuadido a cancelar el discurso de la señorita Fonda por "fuertes presiones externas" que se dice fueron hechas por "un grupo de ministros fundamentalistas y organizaciones de derecha" (Toledo Blade, 9/12/72).

Grupos raciales y étnicos

Cuando la segunda edición de The Organization and Control of American Public Schools de Cambell fue publicada en 1970, los negros estaban dominando los medios de comunicación, por lo que Cambell dió un énfasis especial a las organizaciones negras: NAACP, CORE, SCLC, SNCC. Eventos más recientes indican que los hispano-hablantes y los grupos americanos nativos también están buscando vigorosamente mejorar las oportunidades de educación para sus miembros. Los grupos en estas categorías son especialmente activos a niveles locales y serán considerados otra vez cuando comencemos el estudio de la descentralización y del control de la comunidad.

Tales grupos frecuentemente están envueltos en esfuerzos para colocar a miembros de su grupo racial o étnico en posiciones administratives o de enseñanza. Por ejemplo, los indios americanos militantes rodearon y ocuparon el edificio de administración escolar por veintiuna horas en la escuela india de Fort Sill en Oklahoma. Su meta era substituir a los administradores blancos de la escuela por indios. El superintendente y el director de la

escuela fueron suspendidos de su cargo por tiempo indefinido. (Toledo Blade, 10/72). Veremos la misma forma de actuar empleada por otros grupos en su búsqueda por control de la comunidad.

Los grupos más militantes y paramilitares parecen estar en decadencia. Las Boinas Cafés (Brown Berets), una organización de americanos de origen mexicano, fue aparentemente desbandada para "evitar violencia de facciones". El primer ministro de las Boinas Cafés, al renunciar, dijo que la decisión de desbandarse fue promovida por "insurrección dentro del grupo, 'hippieism' y el hostigamiento de sus miembros por la policía" (Toledo Blade, 11/3/72). Las Boinas Cafés en una época tuvieron cerca de cinco mil miembros en noventa fraternidades. El primer ministro había estado un tiempo en prisión por una huelga en una escuela del este de Los Angeles y por una demostración pública.

Algunas veces las necesidades de los grupos en esta categoría crean problemas complejos para los administradores al igual que para las cortes. Por ejemplo, en Hawaii los reglamentos de admisión de la escuela Kamehameha—solamente estudiantes de linaje hawaiano nativo— está afrentando una objeción legal. Los reglamentos son claramente exclusivos racialmente, discriminativos y probablemente inconstitucionales. Pero sí parece ser, especialmente para los hawaianos, un caso especial. El portavoz de setenta mil hawaianos de linaje nativo dijo: "No podemos permanecer impasivos y dejar que la gente nos mate". Otros portavoces notan que "la memoria del pasado es prácticamente todo lo que (el nativo hawaiano) aún tiene de lo que una vez les perteneció exclusivamente" (Toledo Blade, 8/4/72).

Como si el dilema hawaiano no fuera suficientemente perplejo, consideremos el problema de una escuela pública en Chicago, que había recibido cincuenta y siete mil dólares de fondos estatales adicionales para un nuevo programa bilingüe. Ahora representantes de la comunidad de habla griega

dicen que ellos no quieren nada que ver con el programa, que ofrece instrucción en griego y luego en inglés. Los padres prefieren que sus hijos aprendan inglés lo más pronto posible y entonces tomen instrucción sólo en inglés (Chicago Tribune , 11/1/73).

Organizaciones de mujeres

Un nuevo y vigoroso bloque de presión se está formando. Ya hay campañas para remover los materiales de enseñanza que muestren a las mujeres en roles pasivos y sumisos. Las niñas también pueden aspirar a ser pilotos; los varones pueden aspirar a vocaciones antes consideradas exclusivamente femeninas. Parte de esta presión es profeminista y parte favorece la cualidad andrógena. Los libros de texto más viejos pronto serán severamente criticados tal como el pobre anticuado Dick and Jane. Revistas profesionales recientemente dedicaron números enteros a estos asuntos; veáse, por ejemplo, la edición entera de Educational Leadership (noviembre de 1973) y Notre Dame Journal of Education (invierno de 1972). Cursos y departamentos de estudios de los roles de las mujeres serán procurados.

La Liga de Mujeres Votantes continúa apoyando la educación a nivel nacional, estatal y local. La Liga es usualmente activa proveyendo información acerca de candidatos para los cargos y patrocinando mitines donde los candidatos discuten los asuntos. En Toledo, La Liga se ha hecho cargo del proyecto escolar de unidades múltiples—un esfuerzo conjunto de las escuelas públicas y las universidades—como una actividad de servicio. Voluntarias de la Liga proveen de personal al centro de materiales y trabajan como ayudantes. Actualmente, treinta y cuatro mujeres están dando sus servicios medio día una vez por semana y el programa se está expandiendo; ver Dickson, Saxe y otros (1973), p. 265. La Asociación Americana de

Mujeres Universitarias (American Association of University Women—AAUW) continúa programas similares a los de la Liga.

Si las organizaciones establecidas por largo tiempo tales como la Liga y AAUW van a formar parte de la lucha contra el sexismo en educación, queda por verse. Uno asume que lo harán. La preocupación de los administradores serán los grupos locales de la Organización Nacional de Mujeres (National Organization of Women) que buscan reformas inmediatas en asesoramiento y educación física; por ejemplo, asesoramiento en el cual las muchachas son desanimadas tocante a seguir profesiones "de hombre" prestigiosas (por ejemplo: derecho, medicina), y un presupuesto vastamente desproporcionado para deportes y educación física. No será suficiente permitir a la muchacha atleta sobresaliente competir en tenis, golf o aún en natación.

En una reunión sobre opciones en educación pública llevado a cabo en Minneapolis en octubre de 1973, el grupo de Emma Willard en una sesión de trabajo trató el sexismo en la educación. Las siguientes sugerencias fueron tomadas del folleto distribuido en esa reunión:

> Ir más allá de los límites de los requerimientos mínimos de la legislación federal de derechos civiles.
>
> Examinar los libros de textos de su propio plan de estudios y los materiales tocante a los estereotipos de sexo; eliminarlos.
>
> Presionar las casas editoriales para que publiquen materiales sin discriminación de sexo; boicotear las que no lo hagan.
>
> Incluir libros escritos por mujeres y que traten de mujeres en su plan de estudio y en la biblioteca. Esto quiere decir que se incluirán en química y matemáticas así como en estudios sociales y literatura.
>
> Invitar a mujeres oradoras para los programas de las escuelas.
>
> Dejar de localizar por sexo; esto incluye los programas con enfoque direccional universitario así como economía doméstica, taller y atletismo.
>
> Proporcionar entrenamiento al personal durante el año escolar sobre prejuicio o discriminación sexual; aplicar lo que se aprenda.

> Comenzar un programa de estudios sobre mujeres, pero sin "enterrar" el asunto de la discriminación sexual en este solo programa; discusión sobre la discriminación sexual no debe ser restringida a los estudios sobre mujeres o a las mujeres.
>
> Deshechar el lenguage de discriminación sexual; tratar de usar los términos ella/él, su, persona en lugar de él, suyo, hombre.
>
> El personal escolar suministra modelos de papeles; contratar hombres como secretarios, cocineros, bibliotecarios; contratar mujeres como administradores, entrenadoras y personal de mantenimiento.
>
> Ud. es el modelo de un papel para los estudiantes; esté consciente de sus propias actitudes y conducta. (Emma Willard Task Force, 1973).

Organizaciones de los pagadores de impuestos

Actualmente podemos esperar que las organizaciones de pagadores de impuestos rechazen fondos adicionales para apoyar la educación. Esto sorprendentemente no es siempre el caso. La importante publicación de Stephen Bailey, Schoolmen and Politics (1962), reportó que las organizaciones de los pagadores de impuestos son frecuentes aliados de la educación pública, particularmente para impuestos basados de manera general (por ejemplo, impuestos de ventas), los cuales transfieren el peso del impuesto a un grupo que no es comercial (pp. 30-40). Un ejemplo más típico de la organización de pagadores de impuestos es descrita por Browder (1970). El describe el origen de la Commuterville Taxpayer's Association, que comenzó atacando a algunos de los miembros de la junta directiva, el salario de los maestros, el "ridículo espiral del presupuesto escolar, administradores con altos salarios, una directiva 'secreta' y la proliferación de personal" (p. 199).

"Las redes nacionales de influencia" son descritas por Campbell y sus asociados en el tercer capítulo. Aquí, un estudio de caso (Jamgochian, 1964, reportado por Campbell, p. 519) examina la "red de influencia usada por la Cámara de Comercio de los Estados Unidos con respecto al proyecto de ley de Asistencia para las Escuelas Públicas introducido en el Congreso

en 1961." En esta misma sección (pp. 517-519), Campbell revisa un estudio de la Legión Americana (American Legion) hecho por William Gellerman para revelar los requisitos de muchos grupos de interés para establecer una posición y crear apoyo para ésta entre las unidades asociadas.

Los administradores parecen estar bien conscientes que algunos grupos que no están interesados primordialmente en educación, son no obstante de gran importancia respecto a la formación de la política. Por ejemplo, es rutinario para los maestros pertenecer a los Leones, Kiwanis y grupos similares de negocios o profesionales. Muchos administradores todavía cultivan asiduosamente la buena voluntad de la élite de negocios y la Cámara de Comercio. Uno de ellos, cuando le fue preguntado acerca del efecto de su frecuente ausencia del puesto administrativo causado por su asistencia a mitines de buena voluntad, comentó que esta fase de su trabajo era más importante que el desarrollo del plan de estudio o que las otras actividades para las que se le pudiera necesitar (Cunningham, 1972). En algunas situaciones él bien puede estar correcto. Sin embargo, los tiempos son tales que la aceptación por la élite de negocios ya no es suficiente legitimación política para el administrador. En efecto, uno se pregunta si la obvia afiliación con un grupo de interés—junto con la ausencia de afiliación con aquéllos de persuasión diferente—es acaso buen procedimiento.

La atención de Campbell para los grupos no educacionales es apoyada por un cuerpo creciente de investigación. Recientemente, un investigador en Chicago encontró que:

> Las organizaciones que dominaron la política de la escuela no se preocupaban primordialmente de asuntos de educación. Eran pequeñas ligas de hombres de negocios, asociaciones de dueños de casas y grupos de mejoramiento cívico que generalmente no se preocupaban de las cantidades de niños que abandonaban la escuela, de los bajos punteos en los tests de aprovechamiento, o de la selección, del entrenamiento, del nombramiento y promociones de maestros y administradores. En lugar de esto, se preocupaban de los efectos de la política de la escuela en la ecología de la comunidad—la migración

de la población y la apariencia estética de los edificios de la escuela (Weeres, 1971, p. 2).

Otra clasificación de los grupos de presión se encuentra en Decision Making and Schools for the 70's (Pharis, Robison y Walden, 1970, pp. 11-27). Aquí los grupos están clasificados como legales o extra legales, formales o informales, y transitorios o permanentes. Los autores señalan que la influencia política informal no es necesariamente mala. Esta no debe ser sobrestimada ni descuidada.

ACTITUDES ACERCA DE LOS GRUPOS DE PRESION

Hay mucha ambigüedad rodeando el papel de los grupos de presión en la educación. Parece obvio que tales grupos tienen un importante papel en una democracia al suministrar otra forma de que el individuo se asegure el acceso a los cuerpos gubernamentales y al hacer posible la comunicación de sus necesidades a las autoridades. Esto es parte del mismo sistema de comunicación como lo son las cartas a los periódicos o a los representantes electos. La diferencia es que el grupo de presión está disponible en forma inmediata y ha sido creado para representar un interés especial determinado.

La ambigüedad acerca de los grupos de presión y la educación puede ser relacionado en algunas formas al mito, que actualmente ha sido totalmente desprestigiado, de la separación de la educación y la política.* La noción que la educación como una clase de religión pública debería estar por arriba de los intentos de los partidarios para obtener influencia, podría haber retardado el desarrollo de las organizaciones permanentes creadas para procurar la aprobación de un proyecto de ley y tomar parte en otras tácticas de

---

*De acuerdo a la mayoría de la literatura profesional reciente sobre el tópico de la política y la educación, la educación es, y debe ser, política. Nuestra propia investigación apoya esto; ver Saxe (1969). Una discusión especialmente convincente acerca de la relación entre la educación y la política se encuentra en Bailey (1967).

grupos de presión.

En apoyo a esta noción peculiar que tales grupos no son vistos como exactamente de educación, tomamos nota de la negativa de su influencia en la toma de decisiones tal como nos ha sido reportado por los legisladores de Ohio. En una encuesta finalizada en mayo de 1969, les pedimos a los miembros de la asamblea legislativa de Ohio nos indicaran las fuentes de influencia que les eran importantes para arribar a sus posiciones en tres diferentes projectos de ley en educación. Los proyectos trataban de la jurisdicción, finanzas y plan de estudio. Los resultados demostraron claramente que los legisladores deseaban dar la apariencia que habían sido influenciados por los constituyentes, por ellos mismos (es decir, por sus propios valores y juicios) y—en un tercer lugar muy bajo—por la posición de su partido político (Saxe y Rosenberger, 1970, p. 7).

El papel de los grupos de presión, según nuestros legisladores entrevistados, fue insignificante. Uno de los interrogados se sintió tan ofendido con el solo hecho de que nosotros le hubiéramos sugerido que él podría ser afectado por otros grupos, que nos dijo que se opondría al aumento de ayuda para una universidad en la cual los profesores perdían su tiempo en tales tonterías. Esta persona en particular nunca había sido un fuerte partidario de las universidades, así que su amenaza era insignificante. Sin embargo, es sintomático de una importante actitud que puede ser característica de muchos legisladores.

Al interpretar la encuesta nos pareció que los legisladores estaban, en efecto, diciéndonos: "Mire aquí ahora, nosotros somos nuestros propios hombres, no somos gobernados por nadie; pero si tuviéramos que escuchar influencias exteriores, las siguientes estarían entre ellas." En el grupo mencionado estuvieron: La Asociacion de Educación de Ohio, el Departmento de Educación del Estado, el presidente republicano de la Cámara de Repre-

sentantes y la Asociación de Administradores Escolares Buckeye (ibid., p. 8). Hay que hacer notar, primero, que dos de éstos, el presidente de la Cámara y el Departmento de Estado, no pueden ser considerados, en sí mismos, grupos de presión ni portavoces de tales grupos.

Con excepción del presidente de la Cámara de Representantes, el grupo de organizaciones de alguna importancia consiste de miembros del establecimiento educacional de Connant (1963, pp. 15-16). El grupo no varió de un proyecto de ley a otro. No sacamos ninguna conclusión como resultado de esta encuesta más que la clara evidencia de que los legisladores poseen una imagen idealizada de ellos mismos como personas que toman decisiones en forma independiente, que sólo son influenciados por sus valores y por las necesidades de sus constituyentes, y algunas veces quizás por la posición de su partido.

No importa que su imagen sea cierta o no. Lo que es significante para aquéllos de nosotros que tratemos con los legisladores en asuntos de educación, es saber que el legislador necesita verse a sí mismo de esta forma. Entre las organizaciones que recibieron mínima atención como fuentes de influencia en los proyectos de ley examinados estaban la Asociación de Negociantes de Menoreo (Retail Merchants Association), la Asociación de Padres y Maestros (PTA), periódicos, la Oficina Agrícola (Farm Bureau) y varios individuos tal como el gobernador y algunos presidentes de comités.

Hasta este punto hemos sugerido que los grupos de presión son parte del proceso del gobierno de educación y deben considerarse así por los administradores. También notamos que los legisladores estatales, por lo menos, actuaron como si no estuviera en armonía con el concepto idealizado de su papel el ser influenciados por grupos de presión. Sin embargo, sabemos que los grupos de presión son activos a nivel estatal, así como también en todo otro nivel. Hay amplia documentación del éxito de los grupos de interés

especial a nivel estatal en la aprobación de las leyes que demandan la atención de uno u otro interés en el plan de estudios escolar requerido. Atención a los malos efectos del tabaco y del alcohol vienen a la mente más rápidamente. (Ver, por ejemplo, Marconnit, 1966.)

PROSPECTOS FUTUROS

Si el pasado es una guía para el futuro, deberíamos esperar ver los esfuerzos actuales para reformar la educación representados por mucha presión, muchos proyectos de ley y algunas leyes. En el momento que esto se escribe probablemente todos augurаríamos que tales presiones más bien serían ejecutadas a favor de la ecología. Estaríamos absolutamente correctos en esta predicción. El senado de Nueva York ha votado que el Departamento de Educación del Estado "establezca cursos en artes para la sobrevivencia y las artes humanas." De acuerdo con los que apoyan el proyecto de ley, que fue aprobado fácilmente, "Las artes de sobrevivir son las destrezas y conocimientos que se necesitan para vivir en una sociedad tecnológica y congestionada, e incluye el simple mantenimiento del auto y de la casa, resolver y analizar problemas, comprensión ecológica y el funcionamiento efectivo como consumidor" (Haggart, 1972).

En un lugar prominente de nuestra lista de predicciones también estaría la acción para originar responsabilidad de alguna clase para todos los niveles de enseñanza y todos los grupos de roles de los educadores. También esta predicción pronto se probará estar correcta. Varios estados se están moviendo hacia la certificación de los maestros basada en el desempeño. Mencionamos brevemente el papel que la responsabilidad tuvo en la huelga de maestros de 1973 en Detroit. Las presiones tocante a la responsabilidad están viniendo de diversas fuentes — los pagadores de impuestos quieren que su dinero se emplee en forma útil y necesaria, los educadores fundamentalistas quieren que las destrezas sean logradas, los grupos minoritarios

quieren que sus hijos estén equipados propiamente. Tan fuertes como estas presiones son, la resistencia de los grupos de presión en oposición es formidable. Si uno fuera (probablemente imprudentemente) a hacer una predicción, ésta sería que algunas formas de responsabilidad serían exigidas pero sin las capacidades remediales severas buscadas por muchos de sus partidarios. Esto es, los educadores probablemente no estarán sujetos a despido si sus estudiantes no alcanzan los niveles de aprovechamiento establecidos.

Parece posible que cuando el impacto total de Watergate y los eventos asociados sea sentido, esto también resultará en presión para las escuelas. Quizá no haya un nuevo grupo de presión creado para "hacer algo acerca" de Watergate. Puede ser tomado como una preocupación de los grupos existentes interesados en educación. Hemos ya visto artículos culpando a las escuelas (educación progresiva) por los escándalos. Qué podría ser más razonable que buscar una solución al reformar a los delincuentes—las escuelas. Probablemente lo que se buscará será el retorno a los "antiguos valores" por medio del restablecimiento de la atención a la educación moral. (No importa que las escuelas no pueden lograr esto. No será del interés de los reformadores que necesitan un nuevo descubrimiento de la ley y el orden.)

Muchas de las acciones de los grupos de presión pueden ser predichas precisamente porque ellos anuncian su interés especial. Por ejemplo: esperaríamos que las organizaciones patrióticas recompensen las virtudes patrióticas y vean con alarma las acciones consideradas como no patrióticas. Y las organizaciones no nos decepcionarán. Esperamos que los grupos de interés étnicos favorezcan la presentación de material elogioso para su grupo y que se opongan a la enseñanza de cualquier cosa que los presente en una forma desfavorable. El club de entrenadores del centro de la ciudad

estará a favor de un nuevo local atlético y de más juegos de fútbol americano por la noche. Ellos se opondrán a que se reduzca el número de juegos y a las regulaciones que eviten los campeonatos después de la temporada.

Aparte de esto podemos notar que los grupos de presión de deportes se encuentran entre los más duraderos y más pronosticables de todos. Sin embargo, aún aquí existe evidencia de cambio. Muchos de los jóvenes priviligiados que viven en el área urbana parecen haber rechazado el atletismo interescolar como algo infantil, si acaso no inspirado por el establecimiento. En esto ellos no están equivocados completamente, según los administradores que testifican que el vandalismo disminuye, la moral sube y los impuestos escolares son aprobados cuando el equipo gana los juegos en la temporada (Saxe, 1970). En una disputa en Yellow Springs, Ohio, en la cual los aficionados de los deportes chocaron con los defensores de la cultura, hubieron tonos subidos de presiones raciales.

> El equipo de fútbol americano los Bulldogs casi no llegó a los juegos de práctica la primavera pasada cuando la directiva de la escuela rechazó la oferta del club de patrocinar el equipo. Pero la junta directiva cambió de opinión cuando circularon peticiones y muchas personas en Yellow Springs ven el cambio como un gesto para los negros del pueblo, quienes componen un 25 por ciento de la población. La mitad del equipo es negro. (Walton, 1971).

Parte del problema es que muchos músicos talentosos fueron necesitados por el equipo de fútbol americano y el conductor de la orquesta no creyó que su grupo pudiera sobrevivir la competencia por escasos recursos. Además, "Si el fútbol americano viene a Yellow Springs, ¿puede una banda machando estar muy atrás?" (Ibid.).

Debe hacerse notar, en testimonio de la fortaleza de los grupos de deportes, que los equipos de la escuela son los últimos en peligro de cortar sus actividades en el caso de que la nación sea amenazada con una escasez de combustible. Las excursiones educacionales quizá sean canceladas y el día escolar extendido, pero el horario de los viajes del equipo para jugar

fuera del distrito serán respetados.*

Algunas presiones locales parecen altamente irresistibles, pero el tiempo puede cambiar esto. Era tradición para todos los estudiantes varones estar ausentes al principio de cada temporada de cacería. Uno de los superintendentes hace notar que "cazar es una tradición que está desapareciendo. Menos alumnos piden permiso para estar fuera de la escuela. Nosotros tenemos nuestras dudas acerca de permitirle a alguno que vaya, pero seguiremos la costumbre" (Wolfe, 1972). Otro superintendente exigía una licencia de cacería y una nota de los padres. Otro reporta que el porcentaje de muchachos ausentes en el día que se inagura la temporada ha bajado de sobre el 50 porciento a menos del 15 porciento.

La desaparición de la fiebre de cacería se menciona para recalcar la relación de los asuntos que afectan la educación a las actitudes y las condiciones en una sociedad más grande. En un tiempo los maestros hubieran estado renuentes a confrontar este asunto. La fiesta de graduación y el viaje en el último año de secundaria no son precisamente ejemplos del efecto de los grupos de presión, pero un administrador debe estar consciente de lo que significan para otros. Hay un tiempo para acción, un tiempo para discreción.

ESTRATEGIAS Y TACTICAS DE LOS GRUPOS DE PRESION

Un aspecto bueno de presión permanente o semipermanente es que el administrador sabe sus metas. Es verdad que no siempre es posible encontrar una manera de entrar en relaciones con tales grupos, particularmente

---

* Cuando las escuelas de Los Angeles cancelaron las excursiones escolares pero continuaron transportando los atletas a los partidos, un iracundo Robert Snyder escribió al editor del Toledo Blade (12/1/73): "Eso me impresiona como que es más bien típico de la mentalidad de demasiadas directivas escolares en este país que permiten que las oportunidades de educación tomen un lugar inferior a los eventos deportivos en cualquier circunstancia donde los recursos tengan probabilidad de escasear."

cuando quizá existan dos o más con plataformas diametralmente opuestas (educación sexual versus ninguna educación sexual; integración versus segregación).

Existen grupos con un plan de acción y recursos para apoyar las metas generales sostenidas comúnmente que avanzarán el interés determinado. De tiempo en tiempo ellos pueden intervenir en los asuntos locales en respuesta a programas especiales de organización o en respuesta a pedido local por asistencia. En estos casos a menudo existe un problema tan grande entre los representantes de un grupo de presión basado extensamente y sus partidarios locales como el que existe entre la institución de educación y el grupo de presión. Esto frecuentemente nos lleva a algunos efectos trágicos y absurdos a nivel local.

Esta es una área de preocupación para los administradores como también lo es para los miembros locales de grupos de presión afiliados nacionalmente. Se asume un interés en una meta concebida comúnmente que quizá no siempre representa el interés particular de una unidad local determinada. Recientemente yo he sido urgido por un grupo de presión de directores, del cual soy miembro, a no comprar una cierta marca de pantalones (comunicación de la Asociación de Directores de Chicago en nombre de William A. Lee, presidente, CFL, IUC). No sé nada de los méritos de la controversia en cuestión, pero tiene poco que ver con mi presente preocupación acerca de mi posición como director. Hace algunos años la Asociación Nacional de los Directores de Escuela Secundaria (National Association of Secondary School Principals) deseó prohibir la revista Life porque ésta estaba tratando aparentemente en una manera no justa a las escuelas americanas en una serie de artículos titulados "La crisis en la educación". Este era un caso de ser invitado a unirse en una sanción mal aconsejada determinada unilateralmente en alguna oficina nacional distante. El punto es que los administradores

pueden encontrarse mañana bajo ataque por algún asunto que, hoy, no es de ningún interés local. Sin embargo, si la organización del grupo de presión está en buen orden, los voceros locales pueden fielmente reportar los nuevos agravios. Cuando esto sucede es difícil de no comparar la táctica del grupo de presión nacional con un médico que aconseja un cierto procedimiento quirúrgico, en el cual él sobresale, sin tomar en cuenta la verdadera dolencia de su paciente.

TACTICAS

Las tácticas de los grupos de presión variarán grandemente desde demostraciones violentas hasta influencias poco perceptibles. La naturaleza de la organización tiene mucho que ver con las actividades consideradas apropiadas. El PTA, por ejemplo, está restringido por sus objetivos como también por su tradición. Los Estudiantes para una Sociedad Democrática (Students for a Democratic Society) tienen un estilo de operación diferente y más activo. Organizaciones patrióticas pueden usar todos los medios de comunicación para bloquear un libro que consideran subversivo, pero no pueden removerlo por la fuerza y destruir los volúmenes. Es parte de su orientación ver que su causa sea justa bajo la ley. Asegurar su objetivo a través de medios secretos o ilegales no tendría sentido para nada. Ellos deben ser abiertos y extremadamente morales en sus tácticas.

Probablemente las tácticas de la confrontación militante han perturbado más a los administradores y a los miembros de la junta directiva. El nacimiento y la declinación de uno de estos grupos es revelador de sus tácticas y sus efectos. En 1971, dos organizadores de comunidades entrenados en los métodos de Saul Alinsky— un sacerdote jesuita— comenzaron el Comité de Acción de Toledo Central (Central Toledo Action Committee — CTAC). CTAC fué fundado por la diócesis de Toledo. Grupos de los vecin-

darios fueron formados y estimulados para buscar soluciones a sus problemas a través de las confrontaciones con los oficiales de la ciudad y los dueños de propiedades. Miembros de los grupos CTAC vigilaron por piquetes las casas de los oficiales, interrumpieron las reuniones y fueron acusados de hacer llamadas telefónicas disturbantes. Un juez anunció que él iba a renunciar de la corte porque él y su familia estaban siendo molestados por los organizadores jesuitas.

A final del primer año del programa, el reporte de la mayoría del Departamento de Ministerio de la Ciudad Central (Central City Ministry Department) apoyó a CTAC, diciendo acerca de sus tácticas, "Mientras que otros las encuentran desagradables, no son más tácticas de presión, por toda su visibilidad, que una llamada telefónica de un contribuidor rico a un político." El reporte de la minoría señaló que "algunas tácticas en sí son ofensivas para mucha gente. Hasta este grado, las tácticas tienden a nublar los asuntos y causar reacciones adversas entre el público general" (Toledo Blade, 11/1/72). Tales tácticas fueron calificadas por la minoría como totalmente inaceptables en una votación donde de diez votos sacaron a favor dos.

Al comienzo del segundo año de operaciones, el superintendente de la ciudad estableció nuevas reglas "para que los oficiales de la ciudad sigan en las relaciones con cualquier grupo de ciudadanos que se especialize en la preocupación social del tipo de la escuela de arenga y acosamiento." Un editorial se preguntó si "habiendo ahora obtenido la atención de los oficiales públicos, hay necesidad de permitirse el tipo de conducta grosera imputada a CTAC— incluyendo el uso de lenguaje y signos obscenos, amenazas personales, acosamiento a los miembros de las familias de los oficiales de la ciudad en sus propias casas y la distribución de literatura ofensiva." (Toledo Blade, 3/6/73, p. 20).

Cerca del final del segundo año de operaciones, CTAC se adjudicó

crédito por la reparación de sobre 300 unidades de renta y la destrucción de 144 edificios sin medios adecuados de escape en caso de incendio. Con el apoyo de los sindicatos, las reglas del superintendente de la ciudad contra las marchas de protesta con piquetes ante las casas de los oficiales fue derrotada por el concejo de la ciudad. El Revendo Redding, Director de las Relaciones de la Comunidad para la diócesis, dijo que él no hubiera hecho las cosas en la misma forma como lo hicieron los organizadores jesuitas, pero tampoco hubiera logrado más que la décima parte: "Yo me pregunto si mi agradable manera humilde nos hubiera llevado tan lejos." El padre Redding admitió que una puñalada alegada cometida por un miembro "marginal" del CTAC fue un serio revés (Toledo Blade, 10/27/73).

Acerca del mismo tiempo, fue reportado que CTAC estaba buscando fondos de otras fuentes. El padre Redding esperaba que los organizadores continuaran y notó "que el hecho de que los fondos diocesanos van a cesar no significa que ellos se vayan a ir" (Toledo Blade, 8/20/73). Un comisionado de inspección (edificios) de la ciudad reportó que él había estado listo para renunciar porque "las marchas de CTAC durante dieciseis fines de semana en su casa habían alterado su vida familiar al punto de poner a su esposa extremadamente nerviosa y haber ocasionado efectos traumáticos en su hijo de ocho años... La peor cosa fue la táctica de miedo " (Lindeman, 1973).

Finalmente, un editorial hacia notar que CTAC, al ser dispersado, culpó por su desaparición a los residentes del centro de la ciudad que no quisieron su ayuda. "Cabe duda, entonces, de que los residentes del centro de la ciudad pueden muy bien haber llegado a sentir que CTAC realmente tenía poco que ofrecerles para resolver sus preocupaciones cruciales, porque parecía mucho más fascinado con sus propias y continuas confrontaciones" (Toledo Blade, 11/15/73, p. 16).

Cualquiera que sea la verdad acerca de CTAC, el episodio tiene impli-

caciones para los maestros. Es probable que se usen tácticas irritantes si ellas prueban ser efectivas. La mayoría de los maestros personalmente las encontrarán repugnantes. Los miembros de la junta directiva no están preparados para abuso personal. El proceso intenta ser uno de intimidación. Los organizadores de CTAC nunca abandonaron la táctica de confrontación a pesar de la creciente preocupación de sus simpatizantes así como las protestas de sus objetivos. Estas tácticas fueron diseminadas ampliamente con respecto a los Programas de Acción de la Comunidad (Community Action Programs) patrocinados federalmente. Los volveremos a discutir con respecto a la descentralización y el control de la comunidad.

Las organizaciones sin una meta tan sagrada como la supervivencia de la democracia, o la moralidad, o la religión, o sacar a las ratas de los dormitorios, no pueden ser tan directas ni enérgicas. En nuestra propia investigación (Saxe, 1965) encontramos que la gigantesca Fundación Ford rápidamente aprendió esta lección—actualmente, el Fondo para el Avance de la Educación (Fund for the Advancement of Education), creado por Ford, fue estudiado. Después de un intento directo no exitoso por reformar la educación de maestros en todo un estado, la Fundación se tornó más circunspecta, dándose cuenta que era importante en la estrategia de cambio asegurarse primero de la cooperación de una persona informada prominente en la institución dada. Las instituciones (universidades) que se iban a cambiar fueron seleccionadas a causa de su prestigo y su ubicación geográfica. Fueron consideradas como centros de excelencia en su región particular del país. Se esperaba que los cambios demostrados en estas instituciones "faro" serían rápidamente copiados por otras instituciones. La Fundación iba a ayudar a la persona informada e influyente, mediante su dinero y prestigio, en la ejecución de una innovación que incluía las intenciones esenciales de la Fundación. Esta relación es diferente del procedimiento usual

de un grupo de presión que obviamente está tratando de cortejar o forzar a una institución educacional. En esa época, la Fundación sí intentó encontrar ciertas instituciones, pero pareció que la universidad había buscado la asistencia de la Fundación para sus programas (de la universidad).

La Asociación Nacional de Fabricantes (National Association of Manufacturers— NAM) por un tiempo tuvo un vínculo abierto y directo con la Asociación Americana de Administradores de Escuelas (American Association of School Administrators). Esto es evidencia adicional de la idea duradera que es bastante correcto que el administrador escolar esté aliado al liderazgo comercial. Ahora NAM suplirá materiales gratis presentando sus puntos de vista. A causa de la gran cantidad de material disponible, muchos distritos han establecido comités de selección para examinar y aprobar los materiales gratis y de bajo costo. Esta táctica es claramente una presión muy indirecta, pero es importante para grupos de intereses especiales establecidos y bien financiados.

No todos los grupos se "supone" que funcionen como grupos de presión, y las tácticas que son apropiadas para un grupo pueden no serlo para otros grupos. Recientemente, una "Marcha de Niños para la Supervivencia" ("Children's March for Survival") en Washington, D.C. atrajo críticas severas porque materiales que criticaban al Presidente estaban siendo distribuidos en las escuelas locales y porque diez mil alumnos fueron reclutados para participar en la marcha. "El resultado fue que 1.000 niños se perdieron y se les encontró llorando en un lío de huesos de pollo, basura y bolsas descartadas llenas de pan; una denunciación feroz en la prensa y en el Congreso por explotar a los niños, y aparentemente ningún punto logrado en el centro de poderío congresional" (Thimmesch, 1972). Aparentemente esta causa pare-

cía tan noble que el consejo y los administradores se alejaron de la tradición de evadir cualquier apariencia de usar a los alumnos para asegurar un objetivo. Esta misma falta de moderación y objetividad es evidente a veces en las campañas financieras tocante a los bonos.

Un ejercicio interesante en tácticas de presión ocurrió en California donde varias organizaciones conservadoras—Unión Americana de Pagadores de Impuestos (American Taxpayer's Union), Familias de California Unidas (California Families United), Familias de Dios y Patria (Families of God and Country), Padres y Pagadores de Impuestos, S.A. (Parents and Taxpayers, Inc.) y el Comité de Ciudadanos de California (Citizens Committee of California)— cooperaron en marchas para oponerse a una educación progresista, permisiva y humanística. "De Sonoma a San Diego, pequeños ejércitos de padres están marchando contra consejos escolares locales en protesta de planes de estudio sobre la educación sexual, la enseñanza de la evolución en las aulas, las drogas que se venden en el patio de recreo, y una falta general de 'liderazgo moral' por parte de los maestros y administradores" (Sitomer, 1970).

Los grupos conservadores se unieron en su apoyo a un conjunto de pautas para inculcar los conceptos de "moralidad, verdad, justicia y patriotismo." Estas pautas "compensan y equilibran la inmoralidad, antipatriotismo y comportamiento destructivo del cual se hace propaganda a la gente joven en la escuela hoy día." La coalición de grupos de presión de los padres sí aseguró un acuerdo por parte del consejo estatal "de incluir referencias a enseñanzas derivadas de la Biblia." Ahora se están concentrando en la educación sexual y la evolución (ibid).

La discusión de Campbell sobre la formación de política (1971, capítulo 16) provee una excelente perspectiva sobre el papel de los grupos de presion. Tales grupos se unen a movimientos para cambiar la

educación que son generados por fuerzas sociales básicas. Los grupos de presión se unen a los ganadores e intentan dirigir el proceso de cambio en una dirección que avanzará sus propias metas. Emplean la prensa, TV, acción política, el dinero y la influencia para llevar a cabo sus metas. Dirigirán sus esfuerzos hacia los blancos más accesibles.

Es difícil pasar a otra cuestión en las relaciones de la comunidad sin ofrecer a los educadores alguna esperanza de poder tratar con las presiones que hemos descrito en estas páginas. Sin embargo, ya que los problemas y cuestiones en las relaciones entre la escuela y la comunidad están entrelazadas, intentaremos discutir las soluciones de una vez para reducir la repetición. Para anticipar ese argumento, debe estar claro que los educadores desearán mantener las cuestiones al aire libre y asegurarse que todos los interesados en las escuelas tengan acceso a los procesos de formación del plan de acción.

RESUMEN

Los grupos de presión son parte del proceso de la formación del plan de acción y de la toma de decisiones en una democracia. Existe cierta ambigüedad sobre ellos que puede estar asociada al concepto erróneo y duradero que la política y la educación deben mantenerse a distancia. Las tácticas de los grupos de presión varían según muchas cosas, pero particularmente según lo "sagrada" que sea su causa. Operan en concierto con otros grupos que emplean una preocupación extensa como la fuerza que los hace legítimos para ciertos intereses que, según dan a entender, se relacionarán al remedio del descontento social básico. Existen numerosos grupos de presión. Algunos emergen y desaparecen, otros siempre estarán con nosotros.

Actividades sugeridas para la lectura #9

1. Entreviste a un superintendente y pídale que identifique los grupos de presión. Averigüe cuáles grupos son activos en qué puntos o cuestiones. Pregúntele al superintendente si los grupos de presión afectan la formación de la política o plan de acción.
2. Entreviste a un miembro del consejo; hágale las mismas preguntas.
3. Entreviste a un director de escuela; hágale las mismas preguntas.
4. Entreviste al líder (o presidente del comité de educación) de un grupo de presión. Pregúntele cómo el grupo identifica las cuestiones en que se tornará más activo. Averigüe qué tácticas usa el grupo. Recuerde que los grupos de veteranos de la Asociación de Padres y Maestros (PTA) son grupos de presión, así como lo son las organizaciones de profesionales y del comercio.
5. Pídale a cada miembro de su clase de graduado o a cada miembro del cuerpo docente que haga una lista de todos los grupos de presión a los cuales pertenece. Haga que alguien prepare una lista maestra y que haga una distribución de frecuencia de los miembros. ¿Son generalmente aquéllos a los cuales nosotros pertenecemos los más poderosos? Si no es así, ¿qué explica el poder de algunos grupos?
6. Seleccione un tema o asunto de actualidad de importancia local o nacional. Identifique los grupos que apoyarán la causa y aquéllos que probablemente se opondrán a ella. Posibles temas: responsabilidad, educación para el trabajo o las profesiones, nuevos procedimientos para financiar escuelas, involucramiento federal. ¿Sobre qué bases fue Ud. capaz de predecir los grupos de presión y la posición que ellos tomarían?

141

Bailey, Stephen K.; Frost, Richard F.; Wood, Robert C.; and Marsh, Paul E. Schoolmen and Politics. Syracuse, New York: Syracuse University Press. 1962.

Campbell, Roald F., et al. The Organization and Control of American Schools, 2d ed. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co. 1970.

Campbell, Roald F., and Layton, Donald H. Policy Making for American Education. Chicago: Midwest Administration Center. 1969.

Campbell, Roald F., and Bunnell, Robert, eds. Nationalizing Influences on Secondary Education. Chicago: Midwest Administration Center. 1962.

"External Pressure Groups" The Administrator. 4, no. 3 (Spring 1974). Entire Issue.

Gittell, Marilyn. Participants and Participation: A Study of School Policy in New York City. New York: Center for Urban Education. 1966.

Gross, Neal. Who Runs Our Schools? New York: John Wiley and Sons. 1958.

Iannaccone, Laurence, Politics in Education. New York: Center for Applied Research in Education. 1967.

Kimbrough, Ralph B. Political Power and Educational Decision-Making. Chicago: Rand McNally. 1964.

Kirst, Michael W., ed. The Politics of Education of the Local, State and Federal Levels. Berkeley, California: McCutchan. 1970

Masoti, Louis H. Education and Politics in Suburbia: The New Trier Experience, Cleveland, Ohio: Western Reserve University Press. 1967.

Masters, Nicholas A.; Salisbury, Robert H.; and Eliot, Thomas H. State Politics and the Public Schools. New York: Alfred A. Knopf. 1964

Meranto, Philip. The Politics of Federal Aid to Education in 1965; A Study in Political Innovation. Syracuse, N.Y.: Syracuse University Press. 1967

Wiley, Tom. Politics and Purse Strings in New Mexico's Public Schools. Albuquerque, N.M.: University of New Mexico Press. 1968

Respuestas sugeridas para las preguntas A y B

Las respuestas debajo son sugerentes y no pretenden agotar el rango o extensión posible de respuestas para cada pregunta.

PREGUNTA A: ¿Por qué es necesario que los padres participen en el proceso de la toma de decisiones en lo concerniente al planeamiento y manejo del programa bilingüe?

RESPUESTAS SUGERIDAS:

1. El derecho de los ciudadanos a participar en la toma de decisiones que afectarán sus vidas es una premisa básica del gobierno democrático.

2. El fracaso de la educación tradicional de encargarse adecuadamente de las necesidades de los estudiantes diferentes lingüística y culturalmente, cambia el ejercicio de las decisiones hechas por los padres de un derecho y responsabilidad a una necesidad absoluta.

3. El bienestar psicológico y el potencial educacional de los niños son intensificados cuando ellos comprenden que sus padres y maestros están trabajando juntos hacia la misma meta.

4. La implicación de los padres en los comités asesores es requerido por el gobierno federal.

PREGUNTA B: Explique las semejanzas y diferencias entre un comité asesor (de padres) de educación bilingüe y un grupo de presión con base en la comunidad, por ejemplo: American G.I. Forum, NAACP.

SEMEJANZAS:

1. Ambos, el comité y el grupo de presión con base en la comunidad, están compuestos primordialmente de ciudadanos laicos.

2. La función principal de ambos grupos es promover cambios o mejoras en educación. Ambos grupos por lo tanto son necesarios para la creación de escuelas efectivas y que tengan sensibilidad.

3. Ambos grupos son esencialmente políticos en el sentido de que los ciudadanos laicos y las autoridades escolares están envueltos en una relación de poder con el propósito de influir en las decisiones a tomar.

DIFERENCIAS:

1. Los grupos de interés especial o de presión operan como entidades independientes, separados y aparte de las escuelas públicas. Puesto que éstos no son oficialmente reconocidos por las escuelas, también se les clasifica como grupos informales.

2. Los comités asesores de padres son oficialmente reconocidos por las escuelas, por lo tanto son clasificados como grupos formales orientados hacia la escuela.

3. Los grupos de presión pueden usar tácticas de confrontación si fuera necesario para ganar apoyo para sus demandas. Los comités asesores de padres varían en sus habilidades para influir las decisiones, dependiendo de varios factores, como se muestra a continuación:
   — Las actitudes de los administradores hacia la participación de los padres; por ejemplo, el apoyo de los funcionarios escolares puede estimular o inhibir la participación efectiva de los padres.
   — Entrenamiento de los padres, es decir, el grado al que los padres están familiarizados con los papeles y funciones que ellos desempeñan, influye la calidad de su participación.

LISTA DE VERIFICACION PARA ESTIMAR EL PODER POTENCIAL
DE LOS PADRES EN INFLUIR LAS DECISIONES EDUCATIVAS
A TOMAR EN LOS CONSEJOS ASESORES BILINGÜES

1. El Consejo Asesor está reconocido formalmente por la Junta de Educación.

2. Los administradores escolares estimulan la participación de los padres al tratarlos como iguales y respetar sus opiniones.

3. Los padres no se sienten cohibidos al participar en las discusiones con profesionales.

4. Los padres son electos por otros padres en lugar de ser seleccionados específicamente por el personal escolar.

5. El consejo está compuesto de por lo menos el 50 porciento de los padres de los niños que sirve el programa bilingüe.

6. Los miembros del Consejo Asesor han recibido entrenamiento que se relaciona con el papel y función que desempeña el consejo.

7. El propósito y los objetivos del comité son explícitos para todos los miembros.

Guía de observación #2

La tipología RLTI

Después de haber observado la reunión del Consejo Asesor Bilingüe, marque la categoría debajo que mejor describe el nivel de influencia en la toma de decisiones del consejo. Las categorías RLTI han sido expuestas de nuevo para simplificar su uso en el análisis de los niveles de participación de los padres.

_____ El Consejo tiene pocas posibilidades de ser parte de las decisiones que se relacionan con el programa bilingüe. Alguna opinión es dada por el Consejo; sin embargo, la administración escolar decide lo que es mejor para el programa. Una de las razones principales para el Consejo es mostrar al gobierno federal que los padres están tomando parte en el programa.

Comentarios:

_____ El propósito principal del Consejo es la aprobación de metas y actividades para programas bilingües que han sido establecidos por la administración escolar. Por ejemplo, se le pide al Consejo que apruebe la propuesta federal que los funcionarios escolares presentan al gobierno cada año. Además, los miembros del Consejo informan al resto de la comunidad de lo que está ocurriendo en el programa bilingüe.

Comentarios:

_____ El Consejo Asesor da a los funcionarios escolares información que necesita la administración o se le ha pedido obtener por el gobierno federal. El Consejo primordialmente aconseja a la administración escolar sobre las necesidades educacionales de los estudiantes y cómo éstas pueden suplirse en el programa bilingüe. Mientras que los miembros del Consejo tienen la oportunidad de dejar que se conozcan sus opiniones, sus sugerencias pueden ser consideradas o no por los funcionarios escolares.

Comentarios:

_____ El Consejo Asesor y los funcionarios escolares escuchan las

ideas de cada uno. Por ejemplo, ellos discuten lo que creen ser las necesidades educacionales de los estudiantes y planean programas para suplir esas necesidades. El Consejo puede desaprobar los programas cuando cree que no responden a los mejores intereses de los estudiantes. Además, ninguna propuesta se envía al gobierno federal hasta que ésta no haya sido revisada y aprobada por el Consejo y cualquier diferencia de opinión sea resuelta entre el Consejo y los funcionarios escolares.

Comentarios:

_____ El Consejo Asesor establece las metas y objetivos para el programa bilingüe. El Consejo es capaz de permitir a los administradores escolares planear programas que están de acuerdo con estas metas y objetivos establecidos. Si el Consejo Asesor no aprueba los programas y actividades, o cualquiera de los dos por separado, que la administración quiere, ellos no se llevarán a cabo. Los miembros del Consejo también revisan para ver cómo se llevan a la práctica en el programa bilingüe las sugerencias dadas.

Comentarios:

MUESTRA DE REGLAMENTOS PARA EL
CONSEJO DE EDUCACION BILINGÜE
TITLE VII

CONSEJO ASESOR TITLE VII
REGLAMENTOS

Artículo 1

Nombre:

El nombre de esta organización será Consejo Asesor de _____
Título VII del Distrito Escolar de _____ referida
anteriormente como Consejo Asesor Título VII del distrito.

Artículo 2

Propósito:

La finalidad del Consejo Asesor de Título VII del distrito será auxiliar al distrito escolar a lograr la cooperación y coordinación de los recursos de la comunidad que pueden ser valiosos para las escuelas en el manejo del programa de Título VII. El Consejo de Título VII proveerá consejo, ayuda y estará envuelto en:

1. Planear el proyecto de Título VII
2. Desarrollar el proyecto de Título VII
3. Operar el proyecto de Título VII
4. Evaluar el proyecto de Título VII

Además, el Consejo de Título VII del Distrito involucrará a los padres en los programas de Título VII a través de sesiones de trabajo, sesiones de quejas, conferencias y boletines de noticias.

Artículo 3

Miembros:

Sección 1

Los padres de niños participantes comprenderán al menos el 60% del Consejo de Título VII. Los padres, maestros y representantes de diferentes agrupaciones de la comunidad interesados en los programas de Título VII compondrán el resto del Consejo.

Sección 2

Un total de _____ padres compondrán el Consejo de Título VII del Distrito. El padre representante del Consejo del Distrito será electo en septiembre de cada año. Un padre representante y suplente será electo en cada escuela en una reunión de padres que tienen niños en el programa de Título VII.

Deberá darse suficiente publicidad a las elecciones.

Artículo 4

Reuniones:

Sección 1

El Consejo de Título VII se reunirá el segundo lunes de cada mes en u lugar designado por el presidente del Consejo de Título VII.

Sección 2

Si un miembro del Consejo falta a dos sesiones consecutivas sin buenas razones para ser excusado, será substituido por el Consejo.

Artículo 5

Funcionarios, obligaciones y responsabilidades

Sección 1

Los funcionarios del Consejo Asesor de Título VII consistirán de lo siguiente: Presidente, Vice-Presidente y Secretario.

Sección 2

El Presidente presidirá en todas las sesiones generales del Consejo de Título VII y será miembro de todos los comités.

El Vice-Presidente presidirá en ausencia del Presidente y llevará a cabo cualquier tarea que le asigne el Presidente.

Sección 3

El Secretario:
a) tomará nota de todas las sesiones del Consejo de Título VII.
b) archivará todos los papeles importantes.
c) se asegurará de que todas las notificaciones sean enviadas por correo a los miembros del Consejo de Título VII.

Artículo 6

Comités:

Los siguientes serán los Comités Permanentes del Consejo de Título VII.
a) Participación de los padres
b) Evaluación
c) Personal

Otros comités temporales pueden formarse cuando sean necesarios.

Artículo 7

Elección de funcionarios:

Sección 1

La elección de funcionarios tendrá lugar en la reunión de octubre del Consejo.

Sección 2

Los funcionarios serán electos por el voto de los miembros presentes. Se usará una votación secreta.

Todos los funcionarios serán electos por un período de un año. (También existe la posibilidad de un término de dos años).

Artículo 8

Quórum:

En las sesiones del Consejo de Título VII, un quórum será constituído por la presencia de la mayoría de los miembros.

Artículo 9

Enmiendas:

Sección 1

Este reglamento puede ser cambiado por el voto de 2/3 de los miembros presentes en las sesiones del Consejo de Título VII.

Sección 2

La enmienda propuesta será enviada con el anuncio de la sesión por lo menos dos (2) semanas antes de la reunión.

El programa de entrenamiento en liderazgo para los padres de Chicago*

Los autores de este escrito son María B. Cerda y Jean J. Schensul. Cerda es la ex directora ejecutiva del Instituto Latino (Latino Institute), un centro de recurso de ayuda técnica que provee entrenamiento de liderazgo, desarrollo de organización y programas de investigación para la comunidad latina en Chicago. Ella también es la primera latina en prestar servicio en la Junta de Educación de Chicago.

Jean J. Schensul dirige su propia firma de evaluación y ayuda técnica en Hartford, Connecticut. En 1976, ella fue consejera de investigación y planeadora de programas del Centro para Nuevas Escuelas (Center for New Schools) en Chicago.

Existe el consenso general entre los educadores de que la participación de los padres es y debe continuar siendo una parte integral de la educación bilingüe. Este consenso es reforzado por los delineamientos o pautas federales para los programas de educación bilingüe, por los mandatos del estado y por las políticas de las juntas de educación locales. Pero aunque es ampliamente reconocido que es aconsejable que los padres participen en los asuntos educacionales, en muchos casos el reconocimiento del concepto ha generado poco más allá que mucho hablar.

* De Working with the Bilingual Community. Rosslyn, Virginia: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1979.

La filosofía del Instituto Latino de Chicago prescribe que son necesarias otras acciones, además de legislación, política o regulaciones y buenos deseos, si es que la participación de los padres va a convertirse en una realidad. Un enfoque sistemático a la provisión de recursos para desarrollar la participación es esencial si los padres van a convertirse en participantes efectivos o reales en el proceso de educar a sus hijos.

La educación bilingüe es precisamente más que un programa escolar con impacto sobre los muchachos en las aulas; éste tiene la promesa de proveer un medio ambiente educacional total no limitado a, ni contenido dentro de, las paredes de un salón de clases, sino alcanzando e incorporando los recursos de la comunidad entera.

Basado en este concepto, el Instituto Latino organizó un programa de Entrenamiento en Liderazgo para los Padres, de tres años de duración, con la meta general de desarrollar cualidades de líderes entre los padres latinoamericanos cuyos muchachos estaban matriculados en los programas bilingües ofrecidos por el Sistema Escolar Público de Chicago.

En las siguientes páginas describiremos las experiencias, incluyendo los escollos, que encontraron los entrenadores del Instituto Latino a a medida que progresaban partiendo de su propio entrenamiento básico hasta la ejecución del primer programa de su tipo para la participación de los padres en la educación bilingüe en Chicago. Para llevar un poco del sabor local único de Chicago, empezaremos con una breve historia de los latinoamericanos en la ciudad.

Antecedentes

La comunidad latinoamericana en Chicago es muy diversa. Mientras que la mayoría de la población está compuesta por personas de origen o ascendencia mejicano o portorriqueño, otros grupos latinoamericanos están repre-

sentados en números cada vez mayores. Históricamente, ha habido una falta de comunicación entre estas variadas nacionalidades, un hecho que ha tenido implicaciones negativas para la comunidad latinoamericana en general. El único asunto dominante de importancia histórica y actual que resulta en una unión de los padres y representantes de la comunidad de todos los sectores y nacionalidades dentro de la comunidad latinoamericana de Chicago es la educación. Los latinoamericanos ven a la educación como el área más importante que ofrece a los niños y a los adultos jóvenes la posibilidad de ascender socialmente, y la educación bilingüe está facilitando los servicios necesitados para aumentar este ascenso o movilidad. Así, la educación, particularmente la educación bilingüe, fue vista por el Instituto Latino como ofreciendo el mayor potencial para unir a los latinoamericanos alrededor de una meta común.

Las comunidades latinas han estado abogando por la educación bilingüe desde finales de la década de 1960. A los programas bilingües en Chicago que recibían fondos federales o estatales se les ordenó que tuvieran consejos asesores que funcionaran participando en el planeamiento y la ejecución de los programas bilingües, pero la brecha en el liderazgo educacional a nivel de toda la ciudad, como también al nivel local, fue un problema serio en vista de la proyectada transferencia de los fondos federales y estatales de la educación bilingüe a los recursos de la Directiva de Educación de la ciudad. Esta transferencia y la continuidad de la educación bilingüe se consideró que requería extenso y continuo apoyo por parte de los padres, como así también por las organizaciones de la comunidad y los grupos que la apoyan.

El artículo 14 del Acta Bilingüe en el estado de Illinois requiere la formación de consejos bilingües compuestos de padres y otros miembros de la comunidad para el planeamiento, ejecución y coordinación de los programas bilingües establecidos por el estado. El Programa de Entrenamiento en Liderazgo para los Padres fue entonces específicamente diseñado para facilitar el desarrollo de consejos bilingües totalmente funcionales que relacionarían a la educación de las comunidades latinas en Chicago. A través de entrenamiento en asuntos e intereses orientados acorde a la realidad, la participación de los padres en las escuelas y en el proceso de la toma de decisiones en la política de educación que afecta a sus hijos y a su comunidad sería aumentado. De este modo, el Programa de Entrenamiento en Liderazgo para los Padres, provisto de fondos por la fundación Rockefeller, comenzó a funcionar en julio de 1975.

Fase I, 1975-1976: El programa piloto

El primer año del Programa de Entrenamiento en Liderazgo para los Padres fue dirigido hacia la creación de personal en el campo, desarrollo del programa y la creación de una serie de estrategias de entrenamiento y materiales para el plan de estudio. Los objetivos específicos del primer año fueron los siguientes:

1. Entrenar y desarrollar un conjunto de cinco instructores quienes (a) estarían informados acerca de la educación bilingüe, las comunidades latinas en Chicago, el sistema de educación pública en Chicago y el proceso de entrenamiento, y (b) podrían trabajar como equipo para facilitar el desarrollo de los miembros de los consejos asesores de los programas bilingües.

2. Crear un programa de entrenamiento piloto, incluyendo el desarrollo de los planes de estudio, procedimientos para entrar y salir de las escuelas, y procedimientos para evaluar los esfuerzos de intervención continuos.

3. Desarrollar veinte consejos asesores de la educación bilingüe que funcionaran plenamente (Bilingual Bicultural Advisory Councils - BBACs).

Después de un cuidadoso proceso de selección, fueron contratados cinco entrenadores de las comunidades latinas de todo Chicago. Estos formaron

una muestra representativa del total de la población latina de la ciudad en términos de nacionalidad, edad y experiencia en los ambientes de la comunidad y de la educación. La mayoría de los entrenadores eran relativamente jóvenes, en contraste con los padres a quienes ellos iban a entrenar; dos de los entrenadores eran portorriqueños y tres eran méxicoamericanos. Se ha dicho que los padres pueden ser entrenados sólo por sus iguales. El grupo de entrenamiento fue seleccionado específicamente para comprobar si un grupo de jóvenes latinos de diferentes nacionalidades podrían entrenar a padres principalmente de mayor edad y de origen portorriqueño y méxicoamericano en una manera efectiva.

Durante el verano de 1975, los entrenadores se sometieron a un entrenamiento por un período intensivo de tres meses en las destrezas de proceso colectivo, la política y los procesos de educación en las escuelas públicas de Chicago, la educación bilingüe, autoconsciencia, identidad étnica y nacional, y las características de la comunidad. Este grupo comenzó a trabajar con las escuelas y los consejos asesores bilingües durante los finales del otoño de 1975.

Antes de la iniciación del programa de entrenamiento, la administración del Instituto hizo una decisión en su política o reglamento de operar dentro de los confines del sistema de educación pública en vez de fuera de él. Esta decisión fue hecha porque se creyó que sólo operando dentro del sistema sería posible que el personal de la escuela entendiera que los padres tienen un papel que desempeñar en la política o plan de acción del programa bilingüe y en el proceso en el aula. La administración del Instituto Latino estuvo muy consciente de la forma cómo los maestros frecuentemente sólo aparentaban estar de acuerdo con la participación de los padres. El programa de entrenamiento deseaba demostrar a través de su presencia en las escuelas que los padres pueden contribuir, pero sólo si recursos son puestos a su disposición

para aumentar sus capacidades y desarrollar su potencial mediante un programa bien planeado.

Para facilitar el entrenamiento en el campo de actualidad, así como también para desarrollar un modelo de entrenamiento piloto, durante el primer año se puso énfasis en programas de entrenamiento de largo alcance en escuelas individuales a través de la ciudad. Durante este primer año el trabajo en el campo fue acompañado por un riguroso programa continuo ("in-service"). Este esfuerzo involucró la revisión de casos semanalmente por la escuela, el desarrollo de la capacidad de resolver problemas individualmente y en grupo, y la solución de conflictos internos del personal causados por diferencias en enfoque. Los instructores encontraron que este procedimiento era extremadamente importante en la formación del grupo y en el desarrollo de habilidades. Además, ello generó gran cantidad de información sobre escuelas individuales y estrategias de entrenamiento. Las escuelas fueron seleccionadas inicialmente por su gran número de estudiantes latinos y porque sus consejos asesores parecían un tanto organizados, ofreciendo así una base de entrenamiento potencialmente sustentadora. Una vez los sitios habían sido localizados, los conocimientos previos de esas escuelas, su personal y la comunidad de servicio fueron hechos accesibles al componente de entrenamiento. Así, cuando los instructores entraban a una escuela, ellos tenían considerable información general acerca del programa bilingüe, la población local, la política educacional del distrito y las características generales de la escuela. Lo que faltaba durante esta fase temprana de desarrollo fue una información detallada y al corriente acerca de las localidades, obtenible sólo a través de un proceso de investigación más directo y continuo. Más información acerca de las condiciones presentes habría permitido al instructor evitar ciertas acciones y planificar más efectivamente. Un proceso de investigación en el sitio más completo fue

incorporado en las actividades del año siguiente.

En el campo de actividad, los instructores trabajaron en equipos de dos o más compartiendo responsabilidades a través de los diferentes sitios y adquiriendo experiencia en varios aspectos de entrenamiento en un número de situaciones diferentes. Esta manera de organizar el programa de entrenamiento permitió a los instructores obtener una amplia variedad de experiencias y formar un equipo capaz de planear creativamente y de colaborar en la ejecución del entrenamiento. El proceso de entrenamiento incluyó lo siguiente:

1. Investigación

   a. Aspectos políticos y socioeconómicos de la comunidad
   b. Organizaciones locales
   c. Sistemas educacionales en la escuela y el distrito
   d. Educación bilingüe en la escuela y el distrito
   e. Historial de la participación de los padres
   f. Características de la población objetivo
   g. Individuos claves activos en educación bilingüe y/o en la participación de los padres
   h. Asuntos actuales tocante a la escuela y el distrito

2. Proceso de entrada en las escuelas seleccionadas para entrenamiento (ponerse en contacto con oficiales de la escuela con el propósito de impartir un claro entendimiento del Programa de Entrenamiento en Liderazgo para los Padres)

   a. Ponerse en contacto con el Superintendente General de las escuelas públicas de Chicago
   b. Ponerse en contacto con los superintendentes del distrito
   c. Ponerse en contacto con los directores de escuelas
   d. Reunirse con oficiales de BBAC
   e. Asistir a las reuniones de BBAC
   f. Entrevistar a miembros de BBAC y padres con niños en el programa bilingüe

3. Orientación

   a. Hacer arreglos para la presentación a participantes potenciales en las reuniones de BBAC y otras reuniones programadas
   b. Fijar el día, la hora y el lugar de la primera sesión
   c. Invitar a los padres a participar y hacerles firmar listas de asistencia

4. Apreciación de necesidades

   a. Comenzar a establecer relación entre los padres, y entre éstos y los instructores

b. Determinar las necesidades del grupo, prioridades y preocupaciones relacionadas con la información y el desarrollo de habilidades
c. Comenzar la identificación de tópicos posibles para sesiones futuras

5. Desarrollo del plan de entrenamiento

a. Determinar las prioridades del contenido
b. Fijar los objetivos del entrenamiento
c. Seleccionar y desarrollar métodos y circulares
d. Presentar los objetivos de entrenamiento y el contenido a los participantes potenciales para obtener su reacción y aprobación
e. Concluir el programa y duración del entrenamiento

6. Ejecución

a. Identificar a las personas del personal para coordinar y poner en acción el plan de entrenamiento
b. Identificar y ponerse en contacto con las personas que servirán de recurso en la comunidad, sistema escolar, organizaciones y grupos de entrenamiento que pudieran ayudar en la ejecución del plan de entrenamiento
c. Fijar un horario regular de sesiones con los participantes y establecer los mecanismos para comunicarse con ellos periódicamente
d. Preparar planes de lecciones para cada sesión que incluyan una sección de evaluación

7. Evaluación

a. Escribir reportes de los resultados de cada sesión que incluyan la reacción y evaluación de los participantes
b. Pedir reacciones de evaluación de las otras personas que sirven de recurso y que estén presentes en la sesión
c. Recibir una evaluación del proceso completo de entrenamiento y del contenido, como también información sobre la actuación del instructor obtenida de los otros instructores de las sesiones y/o la del supervisor del entrenamiento
d. Escribir un reporte final a la conclusión de la intervención del entrenamiento, incluyendo una revisión del proceso completo desde la fase de investigación a la de evaluación
e. Documentar el reporte final con recomendaciones para mejorar futuras intervenciones de entrenamiento con cada grupo y/o escuela, incluyendo sugerencias para su continuación (follow-up)

8. Continuación (follow-up)

a. Comunicarse con los administradores y obtener su aprobación para las aspiraciones del entrenamiento
b. Poner al día la información referente previamente investigada
c. Reunirse con participantes potenciales para reorientarlos y determinar las necesidades actuales del entrenamiento
d. Desarrollar un plan para la continuación del entrenamiento
e. Evaluar y hacer recomendaciones

Aunque hay una variedad de intervenciones de entrenamiento diseñadas para el Programa de Entrenamiento en Liderazgo para los Padres, sólo una intervención fué utilizada durante el primer año: entrenamiento a largo plazo, de ocho a doce semanas por escuela.

Este tipo de intervención utilizó el plan básico y completo del Programa de Entrenamiento en Liderazgo para los Padres para desarrollar a los miembros de los consejos asesores bilingües en un grupo de funcionamiento armónico deseoso de planear actividades y tratar asuntos en el contexto propio de su escuela y con la posibilidad de mantener continuidad por un período de años.

El proceso de entrenamiento de largo alcance incluyó los ocho pasos enumerados arriba, mientras que el plan de entrenamiento de largo alcance incluyó lo siguiente:

1. Identidad de grupo y de liderazgo
2. Procesos de tomar decisiones
3 El papel y responsabilidades de los padres y BBACs en la educación bilingüe, incluyendo la función del comité ejecutivo
4. Varios aspectos de educación bilingüe a nivel nacional, estatal y local
5. Estrategias para planificación, metas y objetivos, solución de problemas y estimación de los resultados obtenidos
6. Tópicos específicos como desegregación, observación de los padres en la escuela y el salón de clase, y cómo expander un BBAC

Estas y otras áreas fueron comunicadas a través de una variedad de métodos de entrenamiento, incluyendo pequeñas conferencias, aprendizaje por extracción, sesiones para dar ideas, incorporación informal de información en las discusiones, planeamiento en equipo, representación de papeles cuadros, circulares, técnicas de consciencia personal y simulaciones. Frecuentemente, los problemas basados en la realidad que los padres estuvieron interesados en exponer formaron la base para el proceso de entrenamiento (y añadieron motivación y necesidad primordial).

Las áreas del plan de estudios identificadas arriba y las estrategias

de entrenamiento son intercambiables y han sido usadas en todos los modos de intervención.

Además, durante el año inicial, planes fueron desarrollados y ejecutados para una conferencia del distrito sobre la educación bilingüe para los padres, maestros y administradores, dando la base para el enfoque del distrito que se llevaría a cabo el año siguiente. Finalmente, un plan de estudios fue desarrollado que combinó las técnicas de entrenamiento con la información acerca de los consejos asesores bilingües. El plan era relativamente flexible en formato y de este modo útil en un número de diferentes ambientes de entrenamiento.

Las experiencias del entrenamiento durante el primer año aclararon los siguientes problemas:

1. El entrenamiento a nivel escolar individual fue una manera ineficiente de usar las fuentes de entrenamiento (el número de programas bilingües se dobló de 60 a 120 durante el primer año de nuestro programa debido a la ejecución del mandato estatal).

2. El entrenamiento a nivel escolar no construyó lazos entre las escuelas a nivel del distrito, y así no ofreció una forma de institucionalizar el liderazgo de BBAC.

3. El cambio de los padres a nivel escolar individual fue considerable; se requirió alguna manera de identificar un liderazgo clave en potencia y concentrar algún entrenamiento en estos individuos.

4. La situaciones BBAC de la escuela fueron diferentes: algunas escuelas requirieron un entrenamiento limitado, otras requirieron muchas sesiones, y algunas fueron vistas como indeseables para el entrenamiento.

5. Los entrenadores encontraron una variedad de situaciones que obstruían el entrenamiento en las escuelas locales, situaciones que podían haber sido predichas con un conocimiento suficiente del ambiente.

6. La organización del grupo de entrenamiento fue conveniente para los entrenadores, pero no para el entrenamiento de los padres; las responsabilidades necesitan ser divididas diferentemente para aumentar al máximo el tiempo de entrenamiento.

7. Las escuelas fueron vinculadss a las comunidades; tuvo que encontrarse alguna forma para construir sobre estos vínculos en lugar de ver a las escuelas como organizaciones aisladas.

Respuestas para este conjunto de problemas incluyeron las siguientes:

1. Un proceso de investigación fue desarrollado en el cual los entrenadores tomaron varios meses investigando los distritos escolares y las escuelas individuales para aumentar al máximo la selección de grupos de entrenamiento para un impacto potencial.

2. Las escuelas y los padres claves con promesa de liderazgo fueron identificados ya sea a través de investigación o en una conferencia del distrito. El entrenamiento entonces siguió, primero a nivel del distrito, después en el nivel escolar local.

3. Fue decidido entrenar sólo a miembros ejecutivos de BBAC en lugar de a todos los padres, para evitar el problema de que los padres cambiaran, o la falta de interés y de obligación continuos.

4. Una manera diferenciada para entrenar en el nivel local fue llevada a cabo; las escuelas recibieron planes de entrenamiento "hechos a la medida" determinados por las necesidades estimadas. (Mientras que el enfoque de la estimación de las necesidades fue puesto en práctica durante el primer año, llegó a ser mucho más sofisticado durante el segundo.)

5. Los equipos fueron pareados por distrito y clase de tema, permitiendo esfuerzos concentrados por los entrenadores en los distritos individuales, así como una diferenciación clara y total de las tareas para propósitos de revisión y de supervisión.

Fase II, 1976-1977: Ciclo completo de entrenamiento

La segunda fase del programa de entrenamiento fue marcado por una manera más selectiva de entrenar y por un intento, a través del entrenamiento a nivel de distrito y una cuidadosa identificación de los lugares de entrenamiento a largo alcance, para intensificar el impacto en el nivel local. Los objetivos programáticos para la segunda fase incluyeron lo siguiente:

1. Facilitar los vínculos de los padres claves, maestros, organizaciones y otros individuos proveyendo un ambiente de diálogo y una estructura de organización para el funcionamiento efectivo del sistema de educación bilingüe

2. Facilitar el desarrollo de diez consejos bilingües completamente funcionales, mediante el Programa de Entrenamiento en Liderazgo para los Padres, que tratarían en base progresiva con asuntos y situaciones relacionados a la educación de la comunidad latina en Chicago

3. Probar estrategias de intervención

Maneras para entrenar incluyeron las siguientes:

1. Entrenamiento especializado para los miembros de los comités ejecutivos de BBAC en el nivel de distrito

2. Entrenamiento de largo alcance para suplir las necesidades de información y de resolver problemas de los grupos más avanzados al nivel local

3. Entrenamiento de corto alcance para suplir las necesidades de información y de resolver problemas de los grupos más avanzados al nivel local

4. Continuar el entrenamiento para suministrar alguna ayuda e información a los grupos que habían recibido entrenamiento de largo alcance el año anterior

5. Entrenamiento intensivo ofrecido sobre la base de la extensión de la ciudad para los padres principales o claves que demostraron potencial para tener más entrenamiento en liderazgo

6. Conferencias del distrito para diseminar información e identificar a los padres claves en los distritos o en los grupos de distritos

Revisiones del lugar al final del segundo año revelaron algunos patrones interesantes del desarrollo de liderazgo y nuevas direcciones para ponerlo en práctica. Estos patrones incluyeron lo siguiente:

1. Sesiones de entrenamiento que tendieron a atraer un núcleo pequeño de padres del cual el liderazgo de BBAC tuvo tendencia de emerger.

2. Los presidentes de BBACs algunas veces entraron al grupo "de afuera", en lugar de mediante un proceso de entrenamiento; otros miembros del equipo ejecutivo usualmente fueron del grupo de entrenamiento.

3. Los presidentes de BBACs frecuentemente dominaron en lugar de facilitar el proceso del grupo. Esto propendió a resultar en logros concretos en relación al grupo y la escuela; pero, ya que el liderazgo dependió de estos individuos que fueron algunas veces transeúntes, la continuidad del grupo estuvo amenazada.

4. El grupo de entrenamiento y los BBACs frecuentemente se interesaron en una gama de otros asuntos aparte de la educación bilingüe.

5. Un número de miembros de los grupos de entrenamiento fueron elegidos, a través del planeamiento facilitado al nivel local por el programa de entrenamiento, a los consejos asesores de la ciudad y del distrito.

El segundo año del Programa de Entenamiento en Liderazgo para los Padres contuvo, entonces, las semillas de un enfoque más multifacético al entrenamiento en liderazgo a través de la educación de la comunidad.

Fase III, 1977-1978: Institucionalización

El mayor esfuerzo en el tercer año fue en la institucionalización mediante la continuación en distritos en los cuales un entrenamiento especiali-

zado y a largo plazo había tenido lugar el año anterior. La intención del tercer año de continuación fue consolidar el entrenamiento de los padres claves o principales, incluyendo a miembros ejecutivos y otras personas interesadas, a través de la suministración de información adicional y las destrezas para resolver los problemas. Los padres claves fueron incluidos en grupos de continuación de entrenamiento a nivel del distrito como una manera de tratar con los cambios extensos de los padres en el grupo ejecutivo. Además, un esfuerzo fue hecho en algunos distritos para desarrollar una red de padres en el distrito.

Mientras que la continuación fue la actividad primaria durante el tercer año, los instructores también pleanearon y llevaron a cabo un número de conferencias en el distrito, actividades dentro del servicio de los maestros y presentaciones de orientación a grupos de padres sobre la participación de los padres en la educación bilingüe. Además, ellos entrenaron personal de CETA (Comprehensive Employment and Training Act) para convertirlos en ayudantes de instructores.

Las conferencias a nivel de distrito fueron diseñadas originalmente para impartir información acerca del apoyo del distrito para la educación bilingüe, la identidad de personas claves que servirían de recurso, activistas entre los padres y la comunidad, asuntos y problemas en la educación que afectan a los niños latinos, y la completa situación del desarrollo del consejo asesor bilingüe. Durante el segundo y tercer año del programa, las conferencias fueron impartidas en once distritos. El proceso del desarrollo de las conferencias del distrito tomó mucho tiempo. Por esta razón, la idea original de la conferencia como principio para el entrenamiento al nivel del distrito fue encontrada ser menos útil que lo anticipado. Las conferencias vinieron a ser usadas como vehículos para la diseminación de información y para ayudar a facilitar la vinculación de los padres claves, miembros de la comunidad y los oficiales de la escuela. Las conferencias también proveyeron un ambiente para el diálogo y una estructura de

organización para tratar con los más recientes asuntos concernientes a la comunidad latina. El formato de la conferencia usualmente involucró ponerse en contacto con los representantes de la escuela y de la comunidad en la educación bilingüe o con los consejos asesores en los niveles de distrito y de la escuela local. Usualmente un grupo de planeamiento de un distrito o de múltiples distritos fue formado para tomar la responsabilidad de la conferencia, facilitado por un equipo del personal del programa de entrenamiento.

Un entrenamiento intensivo ofreció un instituto de entrenamiento por tres días para los padres, identificados sobre la base de toda la ciudad, que mostraron interés y un fuerte potencial de liderazgo durante el segundo año de entrenamiento. La intervención de entrenamiento intensivo fue diseñada para un mayor reforzamiento del conocimiento y destrezas de estos padres para que fueran más propensos a facilitar el desarrollo de los BBACs con que estaban afiliados.

Los entrenadores también quisieron la oportunidad para probar el manual de entrenador, desarrollado a través del programa de entrenamiento del personal durante el año escolar (in-service). Variaciones del entrenamiento intensivo fueron utilizadas en varias escuelas.

Durante el tercer año, el Instituto comenzó a buscar fondos CETA para entrenar a un grupo de padres con el objeto de colaborar con los entrenadores como "ayudantes de entrenadores". Este esfuerzo fue también diseñado como una oportunidad de actividad dentro del servicio del año escolar para personal de entrenamiento con experiencia al igual que el personal nuevo.

El contenido de entrenamiento del programa de CETA incluyó las siguientes áreas:

1. Educación bilingüe, desegregación y otros aspectos de la educación que afectan a los niños latinos en Chicago
2. Técnicas de participación y métodos para el aprendizaje
3. Asuntos básicos de grupos y cómo trabajar más efectivamente con los grupos

4. Solucionar problemas; técnicas de investigación; comunicación; toma de decisiones; técnicas de organización, tales como desarrollo de redes de comunicación entre los padres; estilos de liderazgo; etc.

De estos padres se esperó que ayudaran a otros padres o a grupos de padres suministrando información sobre la educación bilingüe, sirviendo de recurso en las reuniones de la comunidad, actuando como miembros efectivos del grupo en los consejos asesores, organizando comités bilingües, negociando con las escuelas, etc. Con sus conocimientos y destrezas, los ayudantes de los entrenadores servirían como un soporte y fuerza de movimiento para los padres en la presentación de asuntos de educación bilingüe en la ciudad. Estos padres fueron seleccionados por su despliegue de potencial en liderazgo. Muchos de ellos son actualmente activos en los grupos asesores del distrito o de la ciudad así como en el nivel local. Ellos incrementarán significativamente el servicio efectivo del programa de entrenamiento, y su participación en la comunidad ofrecerá una importante contribución a los nuevos esfuerzos programáticos.

Para facilitar la formación de un programa sólido de educación bilingüe, la comunicación y la colaboración entre los padres y los maestros son obligatorias. El primer año de experiencia en escuelas pilotos sugirió que ambos padres y maestros estaban buscando maneras efectivas de lograr la participación de los padres en el aula y en la escuela. En respuesta a esta necesidad, sesiones de entrenamiento fueron desarrolladas para identificar las estrategias para la colaboración de padres y maestros. Esas sesiones, establecidas principalmente para los maestros, estimularon a los participantes a explorar áreas de resistencia a la participación de los padres y a planear formas de utilizar los puntos fuertes de los padres en el aula al igual que en el hogar. Estas también enfatizaron a los maestros la importancia de adquirir mayor familiaridad con las comunidades en las cuales ellos estaban enseñando para aumentar la comprensión de la perspectiva de los padres.

Los padres no fueron incluidos en estas sesiones de maestros porque la experiencia de los entrenadores había sido que cuando los padres y los maestros participaron en el mismo programa, sesión de entrenamiento o comité, los padres tendieron a ser intimidados y no expresaron sus opiniones, no hicieron preguntas, y no hicieron las importantes contribuciones ofrecidas en otros ambientes. Así, como los padres habían sido entrenados separadamente, fue la intención del componente de entrenamiento de entrenar a los maestros también por separado, en un modelo dialogal. En el futuro, cuando ambos grupos sean capaces de reunirse el uno con el otro independientemente, teniendo en claro sus responsabilidades y su dirección, el componente de entrenamiento facilitará las sesiones de entrenamiento en conjunto.

Las principales áreas de preocupación que emergieron como resultado de la última estimación fueron las siguientes:

1. La necesidad de desarrollar formatos flexibles que integraran un entrenamiento con énfasis sobre problemas o eventos de la "vida real", en lugar de estrategias de enseñanza "fuera del contexto", las cuales se esperaba que los participantes tradujeran dentro de una situación actual o real.

2. La necesidad de desarrollar una razonable y viable investigación en conjunto con el entrenamiento, con el objeto de intensificar la capacidad de entrenamiento. El componente del entrenamiento nunca tuvo los recursos necesarios para hacer una investigación efectiva en asuntos de programación.

3. La necesidad de moverse más alla de la educación, dentro de las otras áreas relacionadas del desarrollo de la comunidad y entrenamiento en liderazgo, para satisfacer las necesidades de los padres al igual que las más amplias necesidades de las comunidades latinas de Chicago.

Resumen

En resumen, el programa ha apoyado la organización y el desarrollo de por lo menos cuarenta grupos asesores bilingües y sus ejecutivos, ha facilitado la elección de treinta y cuatro padres a posiciones de asesores en el distrito y en la ciudad, ha tenido influencia sobre la legislación a nivel de

ciudad y de estado y sobre la ejecución de programas bilingües, y ha diseminado información sobre la educación bilingüe y asuntos relacionados a muchos cientos de padres en el curso de los últimos tres años.

Además de su impacto a nivel de la escuela local y de distrito, el Programa de Entrenamiento en Liderazgo para los Padres ha venido a ser conocido y de influencia en el área de Chicago, regionalmente y nacionalmente. El Instituto es llamado a desarrollar planes de entrenamiento, celebrar sesiones de entrenamiento, servir como partidario de la educación bilingüe y para facilitar el desarrollo y la ejecución de todas las estrategias preconizadas. Miembros del programa de entrenamiento y personas entrenadas de los varios grupos de la ciudad y a nivel local han celebrado sesiones de trabajo y ofrecido presentaciones durante conferencias nacionales en educación bilingüe, antropología, educación multicultural y participación de los padres.

Antes del mandato bilingüe de Chicago y del plan de 1976 de la Oficina de Derechos Civiles, virtualmente no había participación significativa de los padres en la educación bilingüe en Chicago, a pesar de la legislación estatal y federal. Los consejos asesores bilingües eran simbólicos en naturaleza, con oficiales usualmente designados por padres o coordinadores bilingües o por el director de escuela para cumplir con la ley, pero no con el espíritu de la misma.

Durante el primer año del programa de entrenamiento, el personal de entrenamiento trabajó cercanamente con el plan para la educación bilingüe de la Oficina de Derechos Civiles. Sus miembros ayudaron a establecer los fines, objetivos y reglamentos concernientes a la participación y entrenamiento de los padres. Como resultado de este trabajo y de la posición de apoyo del Instituto en relación al entrenamiento en liderazgo en la educación bilingüe, los siguientes cambios han tenido lugar en el sistema:

1. Las escuelas públicas han institucionalizado el entrenamiento de los

padres para su participación en comités asesores y han designado recursos para tal entrenamiento.

2. La ciudad ha empleado un coordinador para los padres de la ciudad y un número de personas entrenadas en el programa para apoyar el entrenamiento de los padres en las escuelas locales y en los distritos escolares.

3. La Oficina de Educación Multilingüe ha establecido un consejo asesor bilingüe para la ciudad. Al personal del programa de entrenamiento le ha sido pedido ayudar para entrenar a este consejo asesor.

Generalmente, los padres ahora son vistos por el sistema de educación pública de Chicago como contribuidores importantes para programas bilingües y maneras están siendo buscadas para entrenarlos e incorporarlos en las salas de clase y los comités. Esto ha hecho que todos nuestros esfuerzos valgan la pena.

LISTA EN INGLES/ESPAÑOL DE TERMINOS COMUNES,
CONCEPTOS Y FRASES RELACIONADOS A LA
PARTICIPACION DE LOS PADRES

(Parent) Advisors	-*-	Asesores o consejeros
Call a meeting of the parents	-*-	Llamar o convocar una junta de los padres
Community	-*-	Comunidad
Community group	-*-	Grupo comunitario o grupo de la comunidad
Conference (as teacher-parent conference)	-*-	Conferencia o consulta
Decisions concerning the planning, implementation and evaluation of the program	-*-	Decisiones relacionadas a la planificación, ejecución y evaluación del programa
Encourage or promote parent interest or participation	-*-	Animar o promover el interés o la participación de los padres
Federal government	-*-	Gobierno federal
Leadership training	-*-	Adiestramiento o entrenamiento en liderazgo
Parent activity	-*-	Actividad para (o de) los padres
Parent advisory council	-*-	El consejo; Concilio de Padres; Consejo del Programa Bilingüe

Parent involvement	-*-	Participación de los padres
Parent meeting	-*-	Junta o reunión de padres
Recruitment of volunteers	-*-	Reclutamiento de voluntarios
School district	-*-	Distrito escolar
State government	-*-	Gobierno estatal (o del estado)
Training	-*-	Adiestramiento o entrenamiento

FUENTES DE INFORMACION SOBRE LA PARTICIPACION DE LOS PADRES

National Committee for Citizens in Education
Suite 410
Wilde Lake Village Green
Columbia, Maryland 21044

Mexican American Legal Defense Fund
28 Geary Street
San Francisco, California 94108

Lawyers' Committee for Civil Rights Under Law
733 15th St., NW, Rm. 520
Washington, D.C. 20005

Parent Involvement in Evaluation
66 S. Main Street
New York, New York 10956

National Coalition of ESEA Title I Parents
412 West 6th Street
Wilmington, Delaware 19801

National Clearinghouse for Bilingual Education
1300 Wilson Boulevard, Suite B2-11
Rosslyn, Virginia 22209
(800) 336-4560

Center for the Study of Parent Involvement
2544 Etna Street
Berkeley, California 94704

Intercultural Development Research Association
5835 Callaghan Rd., Suite 350/111
San Antonio, Texas 78228

National Institute for Multicultural Education
3010 Montevista N.E., Suite 203
Albuquerque, New Mexico 87106
(505) 262-1721

A Study of Parent Involvement
System Development Corporation
2500 Colorado Ave.
Santa Monica, California 90406

TITLE:
Citizens Advisory Committees
AUTHOR:
Stemnock, Suzanne K.
ACCESSION NUMBER:
ED031811
PUBLICATION DATE:
March,1968
ABSTRACT:
This document contains the results of a national survey designed to determine the composition and location of permanent citizens advisory committees operating within the nation's school districts. The 52 district-wide, continuing citizens advisory bodies identified by 290 responding school systems are listed alphabetically by state. The following information is given for each committee listed: (1) name of committee, (2) year established, (3) origin of committee, (4) number of members, (5) occupational representation, (6) selection of members, (7) internal committees, (8) frequency of meetings, (9) financial support, (10) method of operation, (11) functions, and (12) additional comments. The summary presents a breakdown of the total sample, based on the categories listed above. The Appendix lists professional advisory committees, dissolved permanent committees, temporary committees, and sample guidelines to assist those who may be involved in formulating a citizens advisory committee. Twenty selected references on the formulation and operation of citizens advisory committees are included in the bibliography.

TITLE:
Policies for Better Advisory Committees. Educational Policies Development Kit.
DESCRIPTORS:
Advisory Committees; Board of Education Policy; Citizen Participation; Community Action; Community Involvement; Decision Making; Guidelines; Public Schools
ACCESSION NUMBER:
ED067751
PUBLICATION DATE:
September, 1972
ABSTRACT:
This provides board policy samples and other policy resources on advisory committees. The intent in providing policy samples is to encourage thinking in policy terms and to provide working papers that can be edited, modified, or adapted to meet local requirements. Topics covered in the samples include use of advisory committees as a means of community involvement in decision making, roles of advisory committees in decision making, composition and tenure of advisory committees, and procedures for advisory committees.

TITLE:
The Morgan School, Washington D.C.
AUTHOR(S):
Gordon, Sol; Kassin, Doris
ACCESSION NUMBER:
ED061375
PUBLICATION DATE:
April, 1971
ABSTRACT:
This report on the Thomas P. Morgan Elementary School, the first community-run school in Washington D.C., is the result of extensive research and approximately ten visits of two and three days each during the academic year 1969-1970. It contains background information of events leading up to the establishment of the school, its inception in 1967, the school today, and an evaluation and projection for the future. There is also an appendix containing a brief comparison of the school with all the elementary schools of Washington, D.C.

TITLE:
Community Parity in Federally Funded Programs. A Position Paper.
INSTITUTION NAME:
Recruitment Leadership & Training Inst., Philadelphia, PA.
ACCESSION NUMBER:
ED070143
PUBLICATION DATE:
June, 1972
ABSTRACT:
This paper supports the contention that community parity is an essential condition for the successful implementation of all projects supported by the U.S. Office of Education. The paper begins with a summary of the reasoning underlying this position, followed by some recommendations designed to guide planners of future government programs in providing for effective community participation. A major portion of the paper, devoted to describing the contributions of some major analysts of community participation experiments, presents various models and their practical applications. A bibliography is appended for further study.

TITLE:
Trends and Issues in Client Demands and System Responses
AUTHOR:
Cunningham, Luvern L.
ACCESSION NUMBER:
ED029357
PUBLICATION DATE:
February 8, 1969
ABSTRACT:
Client systems are groups of students or citizens with a stake in the institution of education, who depend upon it, and who are motivated to take some action in its regard. Teachers comprise a third system

with a professional interest in education. Each system is a complex of subsystems or subgroups with contradictory as well as complementary expectations. Growing dissatisfaction with the level of teacher performance is reflected by the increasing struggle for participation in the affairs of schools by the two client systems and the professionals. Recommended school system responses to these pressures include (1) opening up to a consideration of subsystem needs, (2) dealing positively with problems of client system linkages, and (3) utilizing contemporary rational decision making procedures.

TITLE:
Shared Control in Urban Neighborhood Schools: An Interpretative Essay and Bibliography. Draft.
AUTHOR:
Mann, Dale
ACCESSION NUMBER:
ED083355
PUBLICATION DATE:
September 1, 1973
ABSTRACT:
School community relations in big cities are marked by apathy and distrust and, often, by hostility, yet, many federal programs and many pressing urban problems require that administrators and communities work together more closely than ever before. This project analyzes evidence from recent empirical research and from field evaluations to identify the most successful practices which have put administrators and neighborhoods together in shared decision making. The key finding from that analysis is that involvement is successful when it is significant. The tested procedures for involvement were collected as a "principal's handbook for shared control in urban community schools." The present document, which is a companion report to the principal's handbook, presents the evidence on which the handbook recommendations are based and it is organized parallel to the handbook for easy cross reference.

TITLE:
A Principal's Handbook for Shared Control in Urban Community Schools.
AUTHOR:
Mann, Dale
ACCESSION DATE:
ED083356
PUBLICATION DATE:
September 1, 1973
ABSTRACT:
This handbook is organized by action areas that a school principal needs to consider in creating, maintaining, and utilizing successful involvement with the neighboring communities. Each area discusses the range of options available to the principal. Building principals are thus able to select features to fit their particular communities. The areas are: (1) Why share control; (2) When to share control and what to expect; (3) Who should be involved; (4) What they should do; (5) How the group should be organized; and, (6) How to help. Sample budgets and sample by-laws are appended.

TITLE:
Bringing the Citizen's Voice Into Board Decisions
AUTHOR:
Lahoda, Gary
ACCESSION NUMBER:
EJ049797
PUBLICATION DATE:
December, 1971
ABSTRACT:
School board decisions should reflect the needs of the public. Questionnaires, home visits, and discussions help to achieve these ends.

TITLE:
Citizen Involvement: Evolution in the Revolution
AUTHORS:
Deshler, Betty; Erlich, John L.
ACCESSION NUMBER:
EJ067456
PUBLICATION DATE:
November, 1972
ABSTRACT:
Answers some hard questions, such as: Does real community control diminish the professional? Whose fault is it when community involvement fails?

TITLE:
Parental Involvement in Schools
AUTHORS:
Van Willigen, John; Spence, Allyn G.
ACCESSION NUMBER:
EJ085033
PUBLICATION DATE:
Spring, 1973
ABSTRACT:
Two Basic questions are examined: (1) Why is parental involvement in schools valuable?, and (2) If it is, how may it be achieved?

TITLE:
Wanted--Community Involvement in Education
AUTHOR:
Flores, Robert R.
ACCESSION NUMBER:
EJ048690
PUBLICATION DATE:
December, 1971
ABSTRACT:
Suggestions for obtaining community involvement of minority groups.

TITLE:
Rebuilding a School: Four Views on Community Participation
IDENTIFIER:
Los Angeles High School
ACCESSION NUMBER:
EJ078813
PUBLICATION DATE:
June, 1973
ABSTRACT:
Relates how community involvement actually helped in the process of planning for the rebuilding of a specific school.

TITLE:
Parent Power and Title I ESEA
IDENTIFIER:
Elementary/Secondary Education Act Title I Program; ESEA Title I Programs
ACCESSION NUMBER:
ED057122
PUBLICATION DATE:
1971
ABSTRACT:
This pamphlet is designed to inform the parents of disadvantaged elementary and secondary school students of the provisions of ESEA Title I, and of the possible abuses of Title I funds which might otherwise be allocated to the direct improvement of their children's education. Its contents include: Parents' Guide to ESEA Title I: What it is and what it means to you; The Best Uses of Title I; Parent Power and Title I--The Power Role That Parents Must Play in Respect to Title I, and Why; Strengths Within the Law; The Requirement and Nature of Advisory Committees in Title I Schools--Questions That Need Answers; Common Abuses of Title I; The Importance of Advisory Committees; Monitoring Title I--Questions That Need Answers; How to File a Complaint; and Title I Information Resources.

TITLE:
Advisory Councils for Education; A Handbook
AUTHORS:
Hofstrand, Richard K.; Phipps, Lloyd J.
ACCESSION NUMBER:
ED057213
PUBLICATION DATE:
1971
ABSTRACT:
The use of local lay advisory councils has been an effective method of involving citizens in the school program and an effective bridge between the community and the school. Topics in this publication cover: (1) benefits of a citizens advisory council, which discusses the benefits for learners, school board members, teachers, administrators, council members, parents, the school, and the community; (2) basic questions in organizing a citizens advisory committee, which discusses the naming,

sponsoring, legality, and selecting of council members; (3) basic questions in developing a citizens advisory council, which discusses the internal workings of the council, including officers, bylaws, responsibilities, and policies, and becoming informed and involved in education, and (4) basic questions concerning functions of a citizens advisory council, which describes the functions of the council, how these functions are accomplished, and delineates some functions found that are detrimental to council success. Sample charter, operational guidelines, bylaws, member selection forms, and self-evaluation form are appended, and a bibliography is included.

TITLE:
Parent and Community Participation in Compensatory Education Through District Advisory Committees in California. A Progress Report.
AUTHORS:
Reyes, Ramiro D.; Gezi, Kal
ACCESSION NUMBER:
ED062467
PUBLICATION DATE:
1971
ABSTRACT:
This publication is the report of an attempt by the division of compensatory education to evaluate the effectiveness of parent advisory committees as they operate in relation to the Elementary and Secondary Education Act Title I programs in California schools. The sample for this study was randomly selected. It consisted of 186 advisory committees that represented ESEA Title I projects in 234 school districts. These districts were located in 43 of the 58 counties in California. On the basis of two mailings of requests of the districts for the names and addresses of the members of their district advisory committees, 3,690 questionnaires were mailed with a cover letter to the advisory committee members, including 305 ESEA Title I project coordinators and school district superintendents. A total of 1,620 questionnaries were returned. Another sample used in the study consisted of all of the 50 consultants in the Division of Compensatory Education. Each was asked to respond to a modified version of the questionnaire, and 25 consultants responded by completing and returning the questionnaire.

TITLE:
Handbook for California School District Advisory Committees; Elementary and Secondary Education Act of 1965, Title I.
AUTHORS:
Reyes, Ramiro; and others
ACCESSION NUMBER:
ED062468
PUBLICATION DATE:
1971

ABSTRACT:
This publication, which was funded under provisions of Title I of the Elementary and Secondary Education Act, is a handbook designed for use by parents and other members of school district advisory committees and target school parent advisory groups. It provides the information needed by parents to become active, effective committee members who will be able to work with school and school district personnel to advise them on planning, operating, and evaluating Title I programs. The main section of the handbook provides information about the two types of committees on which a parent might serve: it specifies the composition, role, and operation of each committee, as well as the types of training which might be most helpful to the parent. Definitions of some of the terms which are commonly used in references to, or discussions of Title I projects, and a summary of the most important requirements for Title I programs are in the appendixes. Included also are sample bylaws to serve as guides in setting up or reorganizing committees, and selected references.

TITLE:
Policies for Better Advisory Committees. Educational Policies Development Kit.
INSTITUTION NAME:
National School Boards Association, Waterford, Conn., Educational Policies Service
ACCESSION NUMBER:
ED067751
PUBLICATION DATE:
September, 1972
ABSTRACT:
This provides board policy samples and other policy resources on advisory committees. The intent in providing policy samples is to encourage thinking in policy terms and to provide working papers that can be edited, modified, or adapted to meet local requirements. Topics covered in the samples include use of advisory committees as a means of community involvement in decision making, roles of advisory committees in decision making, composition and tenure of advisory committees, and procedures for advisory committees.

TITLE:
A Curriculum to Assist Parents to Become Advocates for Improved Title I, ESEA Programs and Other Related Programs.
AUTHOR:
Peterson, Terrance
ACCESSION NUMBER:
ED074180
PUBLICATION DATE:
1972
ABSTRACT:
The purpose of this curriculum is to increase the skills and self confidence of 20 to 30 parents who reside in "economically disadvantaged"

school districts to the extent that they will become more active in seeking improvements in the 1965 Elementary Secondary Education Act Title I and other compensatory education programs in their school and school district. The emphasis of the curriculum is to provide a setting where parents can assimilate the necessary background information about Title I and related programs. Of equal or even greater importance will be the processes of analysis, synthesis, and problem solving. Activities that improve self-concept are also very important. Learning activites and settings will, therefore, be provided to involve the participants in comparing, analyzing, and developing solutions to real problems. At least 20 parents who have children in a Title I, ESEA program will be recruited. Five will be on the Title I Councils to participate in the training program in the selected school districts. Workshops will be organized and publicized. The workshop program will be organized in six modules. The training modules can be used in any school district where parents request them.

TITLE:
Community Involvement and Educational Decision Making; The Development of a Mexican American Curriculum Office in the Toledo Public Schools.
AUTHOR:
Larson, James R.
ACCESSION NUMBER:
ED082902
PUBLICATION DATE:
December, 1972
ABSTRACT:
Investigating the process which led to the development of a Mexican-American Curriculum Office within the Toledo Public Schools, the study examined the efforts of the Mexican-American community to improve education in those schools. These efforts, which began in the spring 1970 and winter 1971, became a part of the proposal process for an elementary and secondary education act, Title III Grant for the system. Data were collected by personal interviews with Mexican-American community leaders and their allies, and educational decision makers and their allies. Interviews on educational issues conducted with many of the same individuals were used to validate the information. Original documents and audio-tapes of all community advisory council (CAC) meetings were also used. A majority of the negotiating time was devoted to the role and function of the CAC. The school system resisted the input of the council's more radical elements, while they supported the conservative representatives. The pressure placed on the school system originated under the supervision of a community organizing agency external to the Mexican-American community. The study ended with the hiring of the project director in the fall of 1971.

LA ESCUELA Y LA POLITICA CULTURAL

Castañeda, Alfredo et al. Mexican Americans and Educational Change. Riverside, Calif.: University of California, 1971.

García, F. Chris. La Causa Política: A Chicano Politics Reader. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 1974.

Mann, Dale. The Politics of Administrative Representation. Lexington, Mass.: Lexington Books, 1976.

Rosenthal, Alan (ed.) Governing Education: A Reader on Politics, Power, and Public School Policy. Garden City, New York: Anchor Books, 1969.

Wirt, Fredrick M., Kirst, M.W. Political and Social Foundations of Education. Berkeley, California: McCutch n Publishing Corp., 1972.

LA PARTICIPACION DE LOS CIUDADANOS

Buskin, Martin. Parent Power: A Candid Handbook for Dealing with your child's School. New York: Walker and Company, 1975.

Davis, Don. Citizen Participation in Education: Annotated Bibliography. New Haven, Conn.: Institute for Responsive Education, 1974.

Davis, Don (ed.). Communities and Their Schools. New York: McGraw-Hill Book Company, 1981.

Davis, Don et al. Federal and State Impact on Citizen Participation in the Schools. Cambridge, Mass.: Institute for Responsive Education, 1979.

Davis, Don (ed.). Schools Where Parents Make a Difference. Boston, Mass.: Institute for Responsive Education, 1976.

Del Valle, Manuel, et al. Law and Bilingual Education: A Manual for the Community. New York: Centro de Estudios Puertorriqueños, 1978.

Developing Leadership for Parent/Citizen Groups. Columbia, Maryland: National Committee for Citizens in Education, 1980.

Fernández, H. Parents Organizing To Improve Schools. Columbia, Maryland: National Committee for Citizens in Education, 197[illegible].

Grant, Carl A. Community Participation in Education. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon, Inc., 1979.

Levin, Henry (ed.) Community Control of Schools. Washington, D.C.: Brooklings Institute, 1970.

La Red de los Padres. (Newsletter) Published by the National Committee for Citizens in Education, Columbia, Maryland.

Lurie, Ellen. How to Change the Schools: A Parent's Action Handbook on How to Fight the System. New York: Random House, 1970.

Salas, Jean. School Community Relations Involvement Model. Santa Fé, New Mexico: State Department of Education, 1974.

Saxe, Richard W. School-Community Interaction. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corp., 1975.

The Law and Parents' Rights. Columbia, Maryland: National Committee for Citizens in Education, 1980.

Working with the Bilingual Community. Rosslyn, Virginia: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1980.

INVESTIGACIONES SOBRE LA PARTICIPACION DE LOS PADRES

Mognlof, Melvin B. Citizen Participation: A Review and Commentary of Federal Policies and Practices. Washington, D. C.: The Urban Institute, 1970.

Rodríguez, Rodolfo "Citizen Participation in Selected Bilingual Education Advisory Committees," in Journal of the National Association for Bilingual Education. Vol. V, #2 (Winter, 1980-81), pp. 1-21.

Stanford Research Institute. Parent Involvement in Compensatory Education Programs. Menlo Park, California: SRI, 1973.

System Development Corporation. A Study of Parental Involvement in Federal Education Programs. Santa Monica, California: SDC, 1980.

Torres, Eliseo. "A Model Parental Involvement Training Program Design for School Districts Serving Mexican American Students." Unpublished Ed. D. Dissertation, Texas A & I University, 1980.

Yeh, J. P., Herman, J. L. "Some Effects of Parent Involvement in Schools," Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, Boston, Massachusetts: April, 1980.

Yin, Robert. Citizen Organization: Increasing Client Control over Services. Santa Monica, California: Rand Corporation, 1973.

Escriba la letra a la izquierda que corresponda más directamente a la respuesta correcta.

_____ 1. Un programa funcional de la participación de los padres puede ser beneficioso para:

A. El niño

B. El padre

C. El programa de la escuela

D. Todos los de arriba

_____ 2. Los padres han sido estimulados para participar en muchas diferentes capacidades, las cuales pueden ser clasificadas dentro de tres tipos principales de actividades: padres como empleados de la escuela, padres como tutores de sus propios hijos y padres como:

A. Activistas

B. Consejeros o copartícipes de decisiones

C. Maestros

D. Ninguno de los de arriba

_____ 3. Un factor importante que contribuye al interés actual en la participación de los padres de grupos de minorías en educación es:

A. La intervención del gobierno estatal

B. El movimiento de derechos civiles

C. Title VI del Acta de Derechos Civiles de 1964

D. La decisión Lau v. Nichols de la Corte Suprema

_____ 4. Los programas de padres influenciados por el Modelo de Déficit de la participación de los padres tienen como primera preocupación:

A. El mejoramiento o cambio de la conducta de los padres

B. Estimular a los padres para asistir a las reuniones del PTA

C. Mejorar las habilidades para el manejo del hogar en los padres

D. Paternidad planeada

_____5. Title VII del Acta de Educación Elemental y Secundaria pone énfasis en la participación de los padres en:

A. El planeamiento del programa

B. La ejecución del programa

C. La evaluación del programa

D. Todos los de arriba

_____6. La meta principal de la participación de los padres es:

A. Ayudar a los distritos escolares en la adquisición de fondos federales

B. Mejorar el plan de estudios de la escuela

C. Suministrar asistencia en la enseñanza de lectura y matemáticas

D. Mejorar el aprendizaje del estudiante

_____7. La tipología hecha for el "Recruitment Leadership and Training Institute" puede ser útil en:

A. Estimar el nivel de la participación de los padres en la toma de decisiones en la educación

B. Entrenar a los padres para el desarrollo de materiales para el plan de estudio

C. Ayudar a los administradores de las escuelas a llevar a cabo programas para los padres sobre la manera efectiva de criar hijos

D. Todos los de arriba

_____8. La participación de los padres en la educación puede ser justificada por los principios básicos de:

A. La legislación de ESEA Title VII

B. La democracia de participación

C. La decisión de la Corte Suprema Lau v. Nichols

D. El Acta de Igualdad de Oportunidades en la Educación

_____9. Una importante razón por qué los padres deben participar en el planeamiento de programas bilingües es:

A. Para asegurar que los programas sean reflecciones realísticas de las necesidades lingüísticas y culturales de la comunidad

B. Para asegurar la ayuda financiera del gobierno federal

C. Para asegurar la ayuda financiera del gobierno federal y estatal

D. Para ayudar a los maestros y administradores

_____10. Los programas exitosos de participación de los padres emanan de:

A. Un PTA activo

B. La participación de los maestros

C. Necesidades escolares y de la comunidad estimadas cuidadosamente

D. Activismo del estudiante

* U.S. GOVERNMENT PRINTING OFFICE: 1982-574-272